Revue de Traduction et Langues Volume 19 Numéro 01/2020, pp. 8-30
Journal of Translation and Languages **مجلة الترجمة واللغات**
ISSN (Print): 1112-3974 **EISSN (Online): 2600-6235**

Développement d'un Questionnaire pour Étudier les Représentations des Enseignants de Langue Seconde sur la Rétroaction Corrective à l'Oral

Developing a Questionnaire to Investigate Second-Language Teachers' Beliefs about Oral Corrective Feedback

Taddarth Assma
Université de Montréal- Canada
assma.taddarth@umontreal.ca
0000- 0002-1784-8249
Melki Hanène
Université de Montréal- Canada
hanene.melki@umontreal.ca

Pour citer cet article :
Taddarth, A. & Melki, H. (2020). Développement d'un Questionnaire pour Étudier les Représentations des Enseignants de Langue Seconde sur la Rétroaction Corrective à L'oral. *Revue Traduction et Langues 19(1),* 8-30.

Reçu : 30/ 05/ 2020 **; Accepté :** 18/ 07/ 2020**, Publié :** 31/08/ 2020

Abstract: *The FL teaching / learning requires the exploration of new didactic tracks except those already in place. In our case, and in order to increase the possibilities of improving communication skills in French as a foreign language, it is a question of resorting to the television platform. Methodologically, and nothing but the level of the oral comprehension, for example, the authentic speeches in French are often characterized by such a complexity that even the linguistic competence, on its own, cannot account for all their significant scope. The communicational scope of certain cultural-heavy discourses, as the example we propose in this modest article, requires on the part of the teacher a new refocus on the encyclopedic competence, as a subsidiary form of cultural competence, but how decisive to decipher the messages which shape exolingual communication in French. To do this, the television tool embodied by the fiction-documentary proves to us to be very interesting, since, by its contribution in audiovisual information, it will facilitate access to some hidden forms (but which are both quite obvious and implicit for the native speaker) of the meaning inherent to any authentic production in contemporary French.*
Keywords: *Didactics of FFL, audiovisual platform, encyclopedic competence, television forms, fiction-documentary.*
Résumé : *L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère exige désormais que l'on explore de nouvelles pistes didactiques hormis celles déjà mises en place. Dans notre cas, et afin d'accroître les*

Auteur corerspondant: Taddarth Assma

possibilités d'améliorer la compétence communicationnelle en français, il est question de recourir à la plateforme télévisuelle. Sur le plan méthodologique, et rien qu'au niveau de la compréhension orale, par exemple, les discours authentiques en français sont souvent caractérisés par une telle complexité que même la compétence linguistique, à elle seule, ne peut rendre compte de toute leur portée significative. La portée communicationnelle de certains discours à forte charge culturelle, à l'image de l'exemple que nous proposons dans ce modeste article, exige de la part de l'enseignant une nouvelle recentration sur la compétence encyclopédique, en tant que forme subsidiaire à la compétence culturelle, mais combien décisive pour décrypter les messages qui façonnent la communication exolingue en français. Pour ce faire, l'outil télévisuel incarné par la docufiction s'avère à nos yeux très intéressant, puisque, par son apport en informations audiovisuelles, il va faciliter l'accès à certaines formes cachées (mais qui sont tout à fait évidentes et implicites à la fois pour le locuteur natif) de la signification inhérente à toute production authentique en français contemporain.
Mots clés : *Didactique du FLE, plateforme audiovisuelle, compétence encyclopédique, formes télévisuelles, docufiction.*

1. Introduction

Les théories psychocognitives et les différentes hypothèses développées en L2 ont mis en relief la nécessité d'attirer l'attention des apprenants sur les propriétés formelles de la langue cible (voir par exemple, Schmidt, 1990 ; VanPatten, 1996 ; Belkhoja, 2013). La rétroaction corrective orale a été considérée comme un moyen qui promeut cette attention (Doughty et Williams, 1998 ; Lightbown, 1998 ; Long et Robinson, 1998 ; Lyster, Lightbown et Spada, 1999). Plusieurs études et méta-analyses expérimentales ont prouvé que la RC facilite l'apprentissage de la L2 (Lysteret Saito, 2010 ; Mackey et Goo, 2007). D'autres études, de nature plutôt descriptive, ont exploré la distribution des différentes techniques de RC (Lyster et Ranta, 1997 ; Panova et Lyster, 2002 ; Sheen, 2004). Ces études ont montré que, pour corriger les erreurs de leurs élèves, les enseignants de L2 utilisent principalement les techniques de RC reformulatives (c.-à-d. fournir la forme correcte) et recourent rarement aux techniques de RC incitatives (c.-à-d. pousser l'élève à s'autocorriger).

De plus, de nombreuses études empiriques ont montré que certaines techniques de RC sont plus efficaces que d'autres en termes d'apprentissage de la L2 (voir par exemple, Ammar, 2008 ; Ammar et Spada, 2006 ; Lyster, 2004a). Ces études ont démontré qu'inciter les apprenants à produire la forme correcte est plus efficace que reformuler leurs erreurs.

Ce type de recherche finit toujours par recommander l'utilisation des techniques qui se sont avérées les plus efficaces pour l'apprentissage (c.-à-d. l'incitation). Étant donné que ces recommandations s'opposent aux pratiques de RC quotidiennes des enseignants qui optent généralement pour la reformulation, nous nous demandons s'il existe des enseignants de L2 qui croient en l'efficacité de l'utilisation des techniques recommandées (c.-à-d. les techniques incitatives). Cet intérêt porté aux représentations des enseignants est né du fait que ces dernières influencent et orientent les pratiques enseignantes (Basturkmen, Loewen et Ellis, 2004 ; Pajares, 1992). Par conséquent, les représentations des enseignants constituent un facteur central à prendre en compte lorsqu'on étudie la RC en particulier, et l'enseignement de la L2 en général. En effet, un enseignant qui ne croit pas en l'efficacité de la RC aura tendance à ne pas la fournir automatiquement.

De plus, l'identification des représentations des enseignants est aussi importante dans les programmes de formation, et ce afin de modifier, renforcer ou développer

certaines des représentations relatives à la RC. Ceci permet de rendre ces représentations le plus possible conformes aux recommandations de la recherche. Les travaux en L2 qui ont étudié les représentations des enseignants au sujet de la RC sont rares et de nature descriptive (voir par exemple, Basturkmen et coll., 2004 ; García-Ponce et Mora-Pablo, 2017 ; Hassan, 2011 ; Kamijo, 2004 ; Ölmezer-Öztürk, 2016 ; Wang, Yu et Teo, 2018). Ces études se sont limitées à décrire les représentations des enseignants quant à la RC à un moment bien spécifique, sans essayer d'agir sur ces représentations pour les développer ou les changer afin de les rendre plus conformes aux résultats de la recherche empirique. De plus, peu de recherches se sont intéressées aux effets de la formation sur ces représentations (Baleghizadeh et Rezaei, 2010 ; Demir et Ozmen, 2018 ; Kamyia et Loewen, 2014 ; Vasquez et Harvey, 2010 ; Shafiee, Nejadghanbar et Parsaiyan, 2018, Taddarth, 2020). Par conséquent, nous cherchons à déterminer les effets de la formation sur les représentations des enseignants quant à la RC. Pour ce faire, nous avons fait passer un questionnaire immédiatement avant et après la formation.

L'un des principaux avantages de cet outil est son efficacité en termes de temps de recherche, d'efforts et de ressources financières (Borg, 2006 ; Dörnyei, 2003). En outre, les questionnaires peuvent être utilisés pour collecter et comparer des données provenant de différents moments d'une étude (McDonough et McDonough, 1997). Comme pour tout instrument de mesure, il est important de valider un questionnaire. Celui-ci est valide s'il mesure ce pour quoi il a été conçu.

La validation ne se limite pas au questionnaire en tant que tel, mais elle couvre aussi l'utilisation à laquelle il estdestiné (Nunnaly, 1978). Ceci revient à dire qu'on doive aussi valider l'interprétation des données produites par une procédure particulière (Cronbach, 1971). C'est pour cette raison « qu'une étude de validation doit précéder toute enquête, même si on utilise un instrument qui a déjà été validé dans d'autres circonstances. » (Midy, 1996, p. 5). Cependant, peu d'études en L2 ont rapporté le processus d'élaboration et de validation de leurs questionnaires (Bostancıoglu et Handley, 2018 ; Ghazal, 2012 ; Khany et Malmir, 2017 ; Ouahmiche, 2012 ; Schroeder, 2016 ; Spada, Barkaoui, Peters, So et Valeo, 2009). De plus, à notre connaissance, il n'y a aucune étude qui a rapporté la validation d'un questionnaire qui se rapporte aux représentations des enseignants sur la RC, d'où l'objectif de la présente étude. Dans cet article, nous présenterons donc le processus de développement et de validation d'un questionnaire mis à contribution afin d'explorer les représentations des enseignants de langues secondes et étrangères au sujet de la RC. Nous commencerons par définir la RC en faisant un survol théorique des différents concepts qu'elle implique. Ensuite, nous aborderons le concept de validation de questionnaire et l'importance qu'il revêt dans la recherche en L2. Enfin, nous décrirons la procédure de développement et de validation du questionnaire utilisé dans le cadre de cette étude.

2. Contexte théorique et pertinence de la présente recherche

2.1. La rétroaction corrective

Selon Carroll et Swain (1993), la RC inclut toutes les réactions qui mentionnent explicitement ou implicitement que la production d'un apprenant est erronée ; c.-à-d. qu'elle n'est pas conforme aux règles de la langue cible. Plusieurs études et méta- analyses ont prouvé que la RC facilite l'apprentissage de la L2 (Lyster et Saito, 2010 ; Mackey et

Goo, 2007). La RC peut prendre une forme reformulative ou incitative (Lyster et Ranta, 1997). Grâce aux techniques reformulatives (c.-à-d. reformulation et correction explicite), l'enseignant fournit la forme correcte à l'apprenant. En revanche, grâce aux techniques incitatives, l'enseignant encourage l'apprenant à se corriger en utilisant l'une des quatre techniques suivantes : l'incitation ; la répétition ; les demandes de clarification et l'indice métalinguistique.

Plusieurs recherches empiriques ont montré que les effets de la RC, en général, et de ces deux catégories de techniques, en particulier, varient en fonction des six variables suivantes : (1) l'importance de fournir la RC (c.-à-d. efficacité de la RC) ; (2) la technique de choix ; (3) le moment de fournir la RC ; (4) la fréquence de la RC ; (5) le type d'erreur et (6) le niveau de compétence langagière de l'apprenant. Les recherches sur l'efficacité de la RC ont démontré que fournir la RC aux apprenants facilite l'apprentissage de la L2, contrairement au fait de ne pas la fournir (voir par exemple, Ammar et Spada, 2006 ; Yang et Lyster, 2010). De plus, une multitude de recherches ont montré que les techniques incitatives sont plus efficaces que les techniques reformulatives pour l'apprentissage de la L2 (par exemple, Ammar et Spada, 2006 ; Ammar, 2008 ; Yang et Lyster, 2010).

Dans le même ordre d'idées, certaines recherches descriptives ont montré que les techniques reformulatives sont principalement utilisées pour les erreurs grammaticales et phonologiques, tandis que les techniques incitatives sont principalement utilisées pour les erreurs lexicales (par exemple, Lyster, 1998b ; Suzuki, 2004). En outre, il a été démontré que les apprenants ayant un haut niveau de compétence langagière bénéficient à la fois des reformulations et des incitations, tandis que les apprenants de niveau de compétence langagière bas ne bénéficient que des incitations (par exemple, Ammar et Spada, 2006 ; Mackey et Philp, 1998). De plus, des recherches suggèrent de corriger immédiatement les erreurs des élèves et de ne pas les laisser attendre à la fin du cours (correction différé) (par exemple, Beefun, 2001). En ce qui concerne la fréquence de la RC, les recherches suggèrent de ne cibler que les erreurs courantes et récurrentes qui sont nuisibles à l'échange verbal (par exemple ; Long, 1996 ; Philp, 2003).

2.2. Les représentations des enseignants à propos de la rétroaction corrective

Les représentations des enseignants sont définies comme des déclarations faites par les enseignants sur leurs idées, leurs pensées et leurs connaissances exprimées comme des évaluations de ce qui « devrait être fait », « devrait être le cas » et de ce qui « est préférable » (Traduction libre, Basturkmen et coll., 2004, p. 244). Le terme « perceptions » est également utilisé dans les littératures anglaise et française » pour référer au concept de représentations (Kerma & Ouahmiche, 2018 ; Makhlouf & Mehdaoui, 2016). Les représentations des enseignants sont importantes, car elles influencent et guident leurs pratiques enseignantes (Borg, 2003a ; Phipps et Borg, 2009). En outre, Pajares (1992) soutient qu'il est nécessaire de connaître et d'identifier les représentations des enseignants afin d'améliorer leur formation (initiale ou professionnelle) et leurs pratiques enseignantes.

Étant donné que la RC facilite l'apprentissage de la L2, et que les représentations des enseignants guident leurs pratiques enseignantes, il s'avère crucial d'examiner leurs représentations par rapport à la RC. Cependant, les études dans ce domaine de recherche sont rares et purement descriptives, visant différentes questions telles que la nature des

représentations des enseignants sur la RC et la relation entre ces représentations et la pratique enseignante (par exemple, Basturkmen et coll., 2004 ; García- Ponce et Mora-Pablo, 2017 ; Hassan, 2011 ; Kamijo, 2004 ; Ölmezer-Öztürk, 2016 ; Wang, Yu et Teo, 2018). De plus, peu de recherches se sont intéressées aux effets de la formation sur ces représentations (Baleghizadeh et Rezaei, 2010 ; Demir et Ozmen, 2018 ; Kamyia et Loewen, 2014 ; Vasquez et Harvey, 2010 ; Shafiee, Nejadghanbar et Parsaiyan, 2018).

2.3. La validation du questionnaire

La validité est définie comme l'adéquation, la signifiance et l'utilité des inférences spécifiques tirées des résultats d'un test ; la validation du questionnaire, quant à elle, est définie comme le processus d'accumulation des preuves qui soutiennent de telles inférences. Ces preuves peuvent être recueillies à différentes étapes de la recherche et peuvent prendre différentes formes (Brown, 2001 ; Weir, 2005). Le processus de validation du questionnaire comprend la description du développement des items du questionnaire et la collecte des preuves de validité (analyses de validité et de fidélité). Cependant, peu d'études en L2 ont rapporté le processus de validation de leurs questionnaires (Bostancıoglu et Handley, 2018 ; Ghazal, 2012 ; Khany et Malmir, 2017 ; Schroeder, 2016 ; Spada et coll., 2009).

La majorité des questionnaires dans ces études était conçue pour des apprenants ou étudiants de langues secondes ou langues étrangères c'est-à-dire que très peu de ces études ont ciblé les enseignants en service ou en formation. De plus, à notre connaissance, aucune de ces études n'a tenté de rapporter la procédure de validation de son questionnaire à propos des représentations des enseignants sur la RC. L'étude de Spada et al. (2009) nous semble la plus proche de l'objectif de notre étude (la RC), non seulement parce qu'elle étudie les représentations des apprenants par rapport à l'enseignement centré sur la forme avec ses deux types intégré et isolé, mais aussi par ce que nous avons essayé de suivre les étapes de validation de leur questionnaire.

Spada et al. (2009) ont rendu compte du processus d'élaboration et de validation d'un questionnaire de 20items visant à explorer les préférences de 314 étudiants d'anglais L2 pour deux types d'enseignements centrés sur la forme (intégrée et isolée). Trois types de preuves de validité du questionnaire ont été recueillis : validité du contenu, du construit et de la preuve de fiabilité. La validité du contenu des items des deux facteurs de l'enseignement centré sur les formes intégrée et isolée a été obtenue grâce à 12 juges experts (étudiants de Master et de Doctorat en enseignement de langues secondes). Leur travail consistait à catégoriser les items de l'enseignement centré sur la forme pour les deux catégories isolée et intégrée. La fiabilité des sous-échelles (facteurs) isolée et intégrée a été obtenue grâce à l'indice alpha de Cronbach. Cet indice indique le degré de cohérence interne ou de fiabilité d'une échelle (Brown, 2001).

Une analyse en composantes principales concernant les items a été utilisée pour évaluer la validité du construit de ceux-ci (c.-à-d. déterminer si les groupes d'items de chaque facteur vont ensemble pour former un facteur). Les résultats ont indiqué que le questionnaire constituait une mesure à la fois valide et fiable pour mesurer les deux types d'enseignements centrés sur la forme, isolée et intégrée. Les résultats sur la validité du contenu ont démontré un accord considérable (plus de 70 %) des 12 juges autour de 17 des 20 items du questionnaire. Les résultats de la fiabilité des deux échelles intégrée et

isolée ont démontré un coefficient alpha de 0,63 pour l'échelle isolée et de 0,69 pour l'échelle intégrée. De plus, ces trois items avaient une très faible corrélation avec leurs échelles. Les résultats de la validité du construit (l'ACP) ont démontré des solutions de deux facteurs isolé et intégré avec 7 items dans chaque facteur. Donc, 14 des 20 items ont été retenus.

Dans ce qui suit, nous rendons compte du processus de développement de notre questionnaire et nous présentons les preuves collectées qui témoignent de sa validité. Ceci comprend la procédure de développement et d'administration du questionnaire ainsi que les étapes de validation du construit auprès d'experts du domaine et l'analyse de fidélité interjuges qui se base sur les résultats de l'analyse en composantes principales.

3. Méthodologie

3.1.Participant

3.1.1. Répondants au questionnaire

Les répondants au questionnaire étaient 101 enseignants de français en service et en formation provenant de deux contextes socioculturels différents : 60 algériens, futurs enseignants de français langue étrangère (FLE), inscrits en deuxième année de la maîtrise, et 41 canadiens (québécois) enseignants de français langue seconde (FLS), en service. Les 60 futurs enseignants en étaient à leur dernière année de programme de second cycle qui correspond à une formation de deux ans en enseignement (programme de maîtrise). Au total, ces personnes ont cumulé cinq ans d'études universitaires en FLE (3 ans d'études en Licence (études de premier cycle) + 2 ans de formation en enseignement (études de second cycle)). Elles étaient spécialisées en didactique. Elles appartiennent à des tranches d'âge variées. Elles ont différents profils : certaines d'entre elles ont une expérience variable en enseignement, alors que d'autres sont déjà des enseignants en service qui reprennent les études. De leur côté, les 41 enseignants canadiens en service enseignent dans des écoles montréalaises (au Québec).

3.1.2. Comités d'expert

Le comité d'experts était composé de huit juges à qui nous avons soumis la composition des différents facteurs. Le comité était composé de : deux professeurs, un étudiant en doctorat, deux étudiants en maîtrise, deux étudiants au baccalauréat et un enseignant-chercheur. Ces huit experts ont reçu toutes les instructions concernant leur tâche de validation.

3.2. Instrumentation : le questionnaire

Adaptée de Hassan (2011), cette étude a utilisé un questionnaire fermé dont les items— qui portent sur les représentations des enseignants au sujet de la RC orale — sont mesurés selon l'échelle de Likert. La banque d'items originelle, qui contient 30items mesurables via l'échelle de Likert, cible les représentations des enseignants en formation à propos de la RC orale. Chacun des 30 items de cette banque mesure un seul construit. Les items ont été conçus en tenant compte de six facteurs issus de la littérature théorique et empirique vouée à la RC, à savoir l'importance de la RC, le moment où la RC doit être fournie, la fréquence de la RC, la technique de choix de la RC, la technique de RC

dépendamment du type d'erreurs ciblé et la technique de RC dépendamment du niveau de compétence langagière de l'apprenant.

Les trois premières catégories d'items traitent de la RC en général (importance, moment et fréquence) et les trois autres catégories traitent des deux catégories de techniques de RC (techniques reformulatives et incitatives), et ce, en prenant en compte la technique de choix en général ainsi que le type d'erreurs et le niveau de compétence langagière de l'apprenant. Ainsi, les items relevant de la reformulation et ceux relevant de l'incitation ont été présentés par paires. Autrement dit, chaque item référant à une technique reformulative a été mis en parallèle avec un item référant à une technique incitative. Il importe de rappeler que les techniques reformulatives sont des techniques qui reformulent l'énoncé de l'apprenant en remplaçant la forme erronée par la forme correcte correspondante avec ou sans explication métalinguistique ; tandis que les techniques incitatives sont des techniques à travers lesquelles l'enseignant encourage les élèves à s'autocorriger.

Les items du questionnaire ont été rédigés, examinés et reformulés à maintes reprises avec l'aide de deux experts de la RC. Ces deux experts sont des professeurs universitaires à Montréal. Des précautions ont été prises pour s'assurer que la langue utilisée dans le questionnaire soit claire, compréhensible, précise et concise. Cet objectif a été atteint en clarifiant nos intentions et en supprimant tout élément inutile et/ou complexe. Les items ont même été traduits en langue arabe pour s'assurer que les enseignants algériens qui participent à cette étude puissent décoder la signification exacte des items. Par exemple, la formulation d'origine de l'item 1 du questionnaire était « Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant est la meilleure technique de rétroaction corrective en français langue étrangère ». Le seul problème qui se pose avec cet item était dans le sens polysémique du terme « meilleur ». En effet, ce terme pourrait créer une confusion inutile en distrayant les enseignants en formation et en service. D'ailleurs, c'est ce que l'un des deux experts en RC souligne :

> Le terme « la meilleure » est trop polysémique pour pouvoir extraire une information aidante de la réponse, je trouve. Meilleure car non intrusive ? Meilleure car elle mène à l'apprentissage ? Meilleure car elle est mieux acceptée des apprenants ? Meilleure car elle est plus facile pour l'enseignant ? Chacun répondra selon son interprétation, mais est-ce vraiment cela que l'on veut ?

Par conséquent, cet expert de la RC a suggéré la reformulation suivante de l'item en question « Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant sans aucune autre forme d'insistance sur l'erreur est la technique qui contribue le plus à l'apprentissage ». À la suite de cette reformulation, l'item 1 a subi une dernière rectification, ce qui a donné lieu à la version finale « Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant est la technique de rétroaction corrective qui contribue le plus à l'apprentissage du français langue étrangère ». De plus, nous avons essayé d'éviter d'utiliser les mots « technique reformulative » et « technique incitative » parce que ce sont des termes techniques qui pourraient être mal interprétés. En revanche, nous avons utilisé des

expressions telles que « reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant » et « inciter les apprenants à se corriger par eux-mêmes ».

Le questionnaire comprend également une brève section demandant des informations de nature anthropologique (nom et sexe des participants) et une section contenant des items à choix multiples qui invitent les participants à évaluer leurs préférences quant aux différentes techniques de RC utilisées chaque fois pour corriger un type d'erreurs particulier (voir annexe 1).

De plus, la validité des 30items du questionnaire a été assurée grâce à deux étapes majeures de validation, à savoir : 1) faire passer le questionnaire à 101enseignants de FLE et FLS en service et en formation et mener une analyse en composantes principales des données obtenues à partir du questionnaire ; 2) recourir à un comité d'experts pour valider les résultats de l'analyse en composantes principales. Ces étapes de validation sont expliquées en détail dans ce qui suit.

3.3. Déroulement (étapes de validation)

Le questionnaire a été administré aux 101 participants au mois de mars 2015. Les 60 futurs enseignants algériens de FLE ont répondu au questionnaire pendant les séances de cours, dans un délai n'excédant pas les 30 minutes. Les 41 enseignants québécois ont répondu au questionnaire en ligne et ont toujours été contactés par courriel. Les réponses individuelles des participants pour chaque item du questionnaire ont été saisies dans une base de données qui a fait l'objet d'une ACP. Cette analyse factorielle nous a pris six mois. Elle a révélé certains problèmes qui ont rendu nécessaire le recours à une deuxième analyse de validation. Ces problèmes sont expliqués dans la section des résultats. Les résultats de l'analyse factorielle ont été validés auprès d'un comité de huit juges experts en RC.

3.4. Méthode d'analyse des données

3.4.1. Analyse en composantes principales

Les réponses individuelles des participants pour chaque item du questionnaire ont été saisies dans une base de données qui a fait l'objet d'une ACP. En effet, une analyse factorielle a été menée pour déterminer les groupes d'items qui semblaient être rattachés à des construits identiques. L'analyse factorielle a donc permis d'évaluer la validité des construits mesurés par les 30items, et ce en utilisant Mplus, Version 7.4 MUTHEN et MUTHEN. En d'autres mots, l'analyse de la validité du construit permet de vérifier si le questionnaire mesure effectivement ce qu'il est censé mesurer. Cette procédure constitue une étape primordiale menant à une première validation du questionnaire à partir des réponses obtenues auprès des 101 participants (enseignants en formation et en service). L'analyse factorielle est une technique statistique utilisée pour transformer les variables originelles « en un ensemble plus petit de combinaisons linéaires, tenant compte de toutes les variances au niveau des variables utilisées » (Pallant, 2010, p.182 ; Traduction libre) ». Tabachnick et Fidell (2007) l'ont décrite comme un résumé empirique de l'ensemble de la base de données (Ibid., p. 635 ; Traduction libre).

3.4.2. Validation des résultats de l'analyse en composantes principales

L'analyse factorielle a révélé un certain nombre de problèmes qui ont rendu nécessaire le recours à une deuxième analyse de validation, cette fois, auprès d'un comité d'experts. Ces problèmes sont expliqués dans la section des résultats. Le comité d'experts était composé de huit juges à qui nous avons soumis la composition des différents facteurs. Ces huit experts ont reçu toutes les informations nécessaires sur les étapes précédant le processus de validation du questionnaire, y compris l'évaluation par les deux premiers experts, l'administration du questionnaire à 101 participants, les résultats de l'analyse factorielle exploratoire et les problèmes que cette analyse a révélés. Les experts ont également reçu toutes les instructions concernant leur tâche de validation. Ils étaient appelés à évaluer — sur une échelle de 1 à 4— l'adéquation de chaque item par rapport aux facteurs sélectionnés, retenus à la suite de l'analyse factorielle (où 1 = fortement en désaccord et 4 = fortement en accord). Seuls 27items illustrant une saturation sur trois facteurs ont été inclus dans ce second tour de validation. Cependant, au lieu d'opter pour une solution à trois composantes, nous avons plutôt opté pour un scénario à quatre facteurs.

Compte tenu de la petite taille de l'échantillon dans cette analyse de fidélité interjuges, il importe d'adopter une vision plus conservatrice et plus critique vis-à-vis des coefficients. Les coefficients doivent être ajustés en fonction du nombre d'items (c.-à-d. 27 items), des catégories (allant de 1 = fortement en désaccord à 4 = fortement en accord) et des évaluateurs (n = 8). L'analyse de la fidélité interjuges de la classification des items telle qu'effectuée par les huit juges selon les facteurs respectifs a été réalisée par le biais de AgreeStat 2015.2. Les coefficients de fidélité (c'est-à-dire AC2 de Gwet, Kappa de Fleiss et Alpha de Krippendorff) ont été calculés globalement. En d'autres mots, il n'y avait pas de paramètres particuliers pour chaque item, mais plutôt un paramètre global pour l'ensemble des 27 items. Aussi, nous avons adopté l'échelle de référence de la fidélité des coefficients de Landis et Koch (1977) pour calculer la valeur du coefficient de fidélité interjuges obtenu. Selon ces deux auteurs, des valeurs allant de 0,0 à 0,2 indiquent un léger accord, de 0,21 à 0,40 indiquent un accord faible de 0,41 à 0,60 indiquent un accord modéré, de 0,61 à 0,80 indiquent un fort accord et de 0,81 à 1,0 indiquent un accord presque parfait ou parfait.

4. Résultats de la validation du questionnaire

Afin de valider les facteurs utilisés pour élaborer le questionnaire (importance de la RC, moment de la RC, fréquence de la RC, technique rétroactive de choix, technique rétroactive selon le type d'erreurs et technique rétroactive selon le niveau de compétence langagière des apprenants), nous avons effectué une analyse factorielle exploratoire. Cependant, étant donné que les indices obtenus à la suite de cette analyse étaient inférieurs au seuil minimum (0,95), un deuxième tour de validation auprès de huit experts a été préconisé. Ces experts ont été invités à évaluer l'ajustement de chaque item par rapport au facteur correspondant. Dans ce qui suit, nous présentons en premier les résultats de l'analyse factorielle exploratoire avant de passer aux résultats de fidélité interjuges.

4.1.Résultats de l'analyse en composantes principales

Émergeant de la recherche dédiée à la RC, les 30 items du questionnaire ciblent six construits conceptuels différents qui abordent les représentations des enseignants par

rapport à l'importance de la RC, le moment de la RC, la fréquence de la RC, la technique de RC de choix, la technique de RC selon le type d'erreurs et la technique de RC selon le niveau de compétence langagière des apprenants. Afin de faciliter l'analyse des données, il nous a semblé logique et approprié de voir comment les différents items pourraient être regroupés. Par conséquent, une analyse factorielle exploratoire a été réalisée sur les réponses fournies par les 101enseignants selon l'échelle de Likert indiquée. Le regroupement des 30 premiers items — développés au tout début de l'étude à la lumière des résultats des recherches menées sur la RC — a été évalué au moyen d'une analyse exploratoire des composantes principales (ACP) à l'aide de Mplus version 7.4 MUTHEN et MUTHEN.

La matrice de corrélation a indiqué une variété de coefficients de 0,3 et plus, indiquant que les données se prêtent pertinemment à une analyse factorielle. En outre, le test de sphéricité de Bartlett (1954) a démontré une significativité statistique ($p < 0,001$), ce qui soutient la factorabilité de la matrice de corrélation. Mplus a proposé diverses solutions. Il a commencé avec une solution à un seul facteur avant de produire une solution à six facteurs, ceci revient à dire que nous avons délimité le nombre maximum de facteurs à six, et ce en fonction des six variables qui ont été utilisées pour élaborer le questionnaire.

Conformément à la recommandation de Lambert et Durand (1975), les items dont le coefficient ne dépasse pas 0,3 étaient exclus, notamment les items 4, 19 et 30. Lorsqu'un item a une valeur de saturation élevée sur plus d'un facteur, il est associé au facteur donnant lieu à la valeur de saturation la plus élevée. Après avoir considéré toutes les solutions possibles (2 facteurs, 3 facteurs, 4 facteurs, 5 facteurs et 6 facteurs), la solution à trois facteurs a été retenue parce qu'elle était la seule susceptible de fournir des données dont l'interprétabilité correspond le mieux aux variables utilisées pour développer le questionnaire. La solution à trois composantes explique un total de 43,76 % de la variance : la composante 1 contribuant à 12,71 %, la composante 2 contribuant à 12,39 % et la composante 3 contribuant à 18,65 %. Le tableau 1 présente les valeurs de saturation pour le questionnaire ainsi que la variance illustrée par chaque item et par chaque facteur.

La saturation des items sur la première composante est centrée conceptuellement sur les représentations relatives aux techniques de RC reformulatives. La saturation des items sur la seconde composante est centrée conceptuellement sur les représentations relatives aux techniques de RC incitatives. Le troisième volet comprend des items portant sur les représentations relatives aussi bien à la mise en œuvre des techniques de RC (moment et fréquence) qu'à l'importance de la RC (rôle et effets).

Questionnaire	Rotation géonim oblique			
	F1	***F2***	***F3***	h^2
1. Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant est la technique de rétroaction corrective qui contribue le plus à l'apprentissage du français langue étrangère.	**.844**	.111	.044	.73
27. Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant tout en fournissant une explication de l'erreur est la technique de rétroaction corrective qui contribue le plus à l'apprentissage du français langue étrangère.	**.443**	-.032	.534	.48
5. Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant est la meilleure technique pour corriger les erreurs de vocabulaire à l'oral	**.837**	.012	-.018	.70
15. Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant est la meilleure technique pour corriger les erreurs de grammaire à l'oral	**.742**	.011	.248	.61
22. Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant est la meilleure technique pour corriger les erreurs de	**.629**	-.018	.132	.41

Valeurs de saturation pour le questionnaire

Cependant, l'analyse à trois facteurs a donné lieu à des valeurs d'indice d'ajustement du modèle (Comparative Fit Index (CFI) et Tucker Lewis Index (TLI)) qui étaient légèrement inférieures au seuil minimum. Hu et Bentler (1999) ont suggéré que pour les données continues, les valeurs de TLI et de CFI devraient être supérieures à 0,95. Les valeurs obtenues pour ces indices sont respectivement CFI = 0,875 et TLI = 0,844. Par conséquent, les trois facteurs obtenus ont fait l'objet d'une deuxième validation effectuée au moyen d'une analyse de l'accord interjuges.

4.2. Résultats du comité d'expert

Pour effectuer la deuxième validation, un comité composé de huit experts (n = 8) a été appelé à évaluer, sur une échelle de 1 à 4, l'ajustement de chaque item par rapport aux facteurs qui ont émergé de l'analyse factorielle exploratoire. Seuls les 27items qui présentaient une saturation sur les trois facteurs retenus ont été pris en considération dans ce second tour de validation. Au lieu de maintenir une solution à trois composantes, nous avons privilégié un scénario à quatre facteurs. En fait, les deux premiers facteurs, à savoir la technique reformulative (items 1, 5, 9, 15, 22, 27 et 29) et la technique incitative (items 2, 6, 11, 16, 24, 26 et 28) n'ont pas été modifiés et ont constitué des items qui y sont rattachés dans l'analyse factorielle exploratoire. Le facteur 3, toutefois, était divisé en deux facteurs, à savoir l'importance (items 7, 13, 17, 20 et 23), d'une part, et la mise en œuvre de la RC (items 3, 8, 10, 12, 14, 18 et 21 et 25), d'autre part.

L'analyse de la fidélité interjuges de la classification des items selon leurs facteurs respectifs telle qu'effectuée par les huit experts a été réalisée au moyen de AgreeStat 2015.2. Les coefficients de fidélité (c.-à-d. AC2 de Gwet, Kappa de Fleiss et Alpha de Krippendorff) ont été calculés globalement ; il n'y avait donc pas de paramètres spécifiques pour chaque item, mais un paramètre global pour l'ensemble des items. Aussi, nous avons adopté l'échelle de référence de la fidélité des coefficients de Landis et Koch (1977) pour évaluer la valeur du coefficient de fidélité interjuges obtenu. Selon ces deux auteurs, des valeurs allant de 0,0 à 0,2 indiquent un léger accord, de 0,21 à 0,40 indiquent un accord faible, de 0,41 à 0,60 indiquent un accord modéré, de 0,61 à 0,80 indiquent un fort accord et de 0,81 à 1,0 indiquent un accord presque parfait ou parfait. Les résultats de fidélité interjuges sont rapportés dans le Tableau 2.

Méthode	Coefficient	*SD*	*p*
AC_2 de Gwet's	.73184	.06457	1.482E-12
Kappa de Fleiss	.47317	.07729	8.677E-07
Alpha de Krippendorff	.47523	.05936	4.872E-09
Pourcentage d'accord	.86198	.02018	0.000E+00

Tableau 2 *Résultats de fidélité interjuges.*

Compte tenu de la petite taille de l'échantillon dans cette analyse de fidélité interjuges, il importe d'adopter une vision plus conservatrice et plus critique vis-à-vis des coefficients. Les coefficients doivent être ajustés en fonction du nombre d'items (c.-à-d. 27 items), des catégories (allant de 1 = fortement en désaccord à 4 = fortement en accord) et des évaluateurs (n = 8). Prenant appui sur les recommandations de Gwet, une simulation

de la distribution du 95e centile des données de l'échantillon à la base du nombre d'items, de catégories et d'évaluateurs donne une valeur critique de 0,09. Par conséquent, nous avons soustrait 0,09 de 0,73184 et nous avons obtenu 0,642. À la suite de cette rectification, le coefficientAC2 suggère que la fidélité interjuges demeure considérable. Sur la base des résultats de l'analyse de fidélité interjuges, quatre facteurs ont été retenus, à savoir, technique de RC reformulative, technique de RC incitative, mise en œuvre et importance de la RC. Les quatre facteurs et leurs items correspondants sont présentés dans l'annexe 3.

5. Discussion

Les résultats de cette étude portant sur la validation du questionnaire indiquent que le questionnaire était une mesure valide de la RC. Ces résultats nous ont permis d'utiliser cet outil dans une étude expérimentale ayant pour objectif d'examiner les effets de la formation sur les représentations des futurs enseignants algériens de FLE à propos de la RC. Dans cette étude, en plus de faire passer le questionnaire, nous avons mené une entrevue de groupe, et ce afin d'évaluer les effets de la formation sur les représentations des futurs enseignants au sujet de la RC. De plus, les résultats de cette étude sont similaires à ceux obtenus dans l'étude de Spada et al. (2009) dans le sens où le questionnaire était une mesure valide.

6. Conclusion

Le but de cette recherche était de décrire le processus de développement et de validation d'un questionnaire sur les représentations des enseignants au sujet de la RC dans l'enseignement des L2 et langues étrangères. L'élément le plus important à retenir de cette recherche est que la version finale du questionnaire (c.-à-d. les 27 items) est une mesure fiable, prête à être utilisée dans la recherche.

Les analyses de validité du questionnaire et de fidélité interjuges ont démontré la pertinence et le succès de cet outil pour mesurer les représentations des enseignants à propos de la RC et de tous les construits qui s'y rattachent (technique de RC reformulative, technique de RC incitative, mise en œuvre et importance de la RC). Au cours de ce processus de validation, certains éléments du questionnaire ont été supprimés, ce qui a promu la fidélité de l'outil. En outre, l'analyse des composantes principales a abouti à une solution à trois composantes.

La saturation des items sur la première composante est centrée conceptuellement sur les représentations relatives aux techniques de RC reformulatives. La saturation des items sur la seconde composante est centrée conceptuellement sur les représentations relatives aux techniques de RC incitatives. Le troisième volet comprend des items portant sur les représentations relatives aussi bien à la mise en œuvre des techniques de RC (moment et fréquence) qu'à l'importance de la RC (rôle et effets). Cependant, étant donné que les indices d'ajustement du modèle obtenu étaient inférieurs au seuil minimum (0,95), un deuxième tour de validation au cours duquel huit experts ont été invités à évaluer l'ajustement de chaque élément avec le facteur correspondant a été entrepris. Au lieu de maintenir une solution à trois composantes, un scénario à quatre facteurs a été choisi. Sur la base des résultats de l'analyse de fidélité interjuges, quatre facteurs ont été retenus, à savoir, la technique de RC reformulative, la technique de RC incitative, la mise en œuvre et l'importance de la RC.

L'administration de ce questionnaire à d'autres groupes d'enseignants en formation et en service permettra de savoir si les enseignants (en formation et en service) dans des contextes variés expriment des représentations similaires ou différentes au sujet de la RC et de ses différents construits. Par ailleurs, les résultats de cette étude pourraient aider ceux ou celles qui souhaitent élaborer ou adapter un questionnaire sur les représentations des enseignants au sujet de la RC et le valider pour l'utilisation prévue. De plus, les recherches qui décrivent les représentations des enseignants en matière de RC devraient inclure des informations détaillées sur la validité et la fidélité des mesures.

Références

[1] Ammar, A. et Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts, and L2 learning. Studies in Second Language Acquisition, 28, 543-574. https://doi.org/10. 1017/s0272263 106060268

[2] Ammar, A. (2008). Prompts and recasts: Differential effects on second language morphosyntax. Language Teaching Research, 12 (2), 183-210.https://doi.org/10.1177/ 13621 688 07086287

[3] Baleghizadeh, S. et Rezaei, S. (2010). Pre-service teacher cognition on corrective feedback: A case study. Journal of Technology and Education, 4(4), 321-327.

[4] Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various chi square approximations. Journal of Royal Statistical Society, 16 (Series B), 296-298.

[5] Basturkmen, H., Loewen, S. et Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. Applied Linguistics, 25, 243-272. https://doi.org/ 10. 1093/applin/25.2.243

[6] Beefun, H. (2001). Attitudes face aux erreurs dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Lisboa, Edições Colibri, 4, 37-51.

[7] Belkhoja, L. (2013). L'enseignement de la grammaire et l'apprentissage des pronoms relatifs dans une classe de langue. Revue de Traduction et Langues, 12(1), 79-98.

[8] Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. Language Teaching, 36(2), 81-109. https://doi.org/10.1017/s0261444803001903

[9] Borg, S. (2006). Teacher cognition and language education: Research and practice. London: Continuum. https://doi.org/10.5040/9781474219983

[10] Bostancıoğlu, A. et Handley, Z. (2018): Developing and validating a questionnaire for evaluating the EFL 'Total Package': Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for English as a Foreign Language (EFL). Computer Assisted Language Learning. http: //doi.org/10.1080/ 0958 8221.2017.14 22524

[11] Brown, J.D., (2001). Using Surveys in Language Programs. Cambridge University Press, Cambridge.

[12] Carroll, S. et Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalization. Studies in Second Language Acquisition, 15, 357- 386.

[13] Cronbach, L. J. (1971). Test Validation. Dans R. Thorndike (Ed.), Educational Measurement (2em ed., p. 443). Washington DC: American Council on Education.

[14] Demir, Y. et Ozmen, K. S. (2018). The effects of a suggested online course on developing ELT student teachers' competences regarding oral corrective feedback: evidence from peer reflections. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 30(1), 1-11. http://www. isetl.org/ijtlhe/

[15] Dörnyei, Z. (2003). Questionnaires in second language research, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.

[16] Doughty, C. et Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. Dans Doughty, C. et Williams, J. (dir), Focus on form in classroom second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press. (p. 197-262).

[17] García-Ponce, E.E. et Mora-Pablo, I. (2017). Exploring the Effects of Teachers' and Learners' Conflicting Beliefs on the Provision of Corrective Feedback during Undisturbed Classroom Interactions. Gist Education and Learning Research Journal, 15, 125-148. https://doi. org/10.2 6817/ 16 925777.393

[18] Ghazal, L. (2012). A Questionnaire of Beliefs on English Language Listening Comprehension Problems: Development and Validation. World Applied Sciences Journal, 16 (4), 508-515.

[19] Hassan-Mohamed, R. (2011). Les croyances des enseignants et des apprenants adultes quant à la rétroaction corrective à l'oral et la pratique réelle en classe de français langue étrangère en Égypte. Thèse de doctorat non publiée. Université de Montréal, Canada.

[20] Hu, L. et Bentler, P. M. (1999). Cut off criterion for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling, 6, 1-55. https:// doi.org/10 .1080/10 7055 199 095 40118

[21] Kamijo, T. (2004). Teacher beliefs and error correction behaviour in the L2 classroom. Explorations in Teacher, 13(3), 3-9.

[22] Kamiya, N. et Loewen, S. (2014). The influence of academic articles on an ESL teacher's stated beliefs. Innovation in Language Learning and Teaching, 8(3), 205-218. https://doi.org/ 10.1080/17501229.2013.800077

[23] Kerma, M. & Ouahmiche, GH. (2018). Teachers' perception of classroom assessment practices in the Algerian primary school. Revue de Traduction et Langues, 17(1), 124-137.

[24] Khany, R. et Malmir, B. (2017). The development and validation of an English language Teacher talk functional scale. Iranian Journal of Language Teaching Research, 5(2), 37-52.

[25] Lambert, Z. V. et Durand, R. M. (1975). Some precautions in using canonical analysis. Journal of Market Research,12, 468-475. https://doi.org/10.2307/3151100

[26] Landis, J. R. et Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. Biometrics, 33, 159-174.

[27] Lightbown, P.M. (1998). The importance of timing in focus on form. Dans Doughty, C. et Williams, J. (dir.), Focus on form in classroom second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press. p. 177- 196.

[28] Long, M. H. (1996). The role of linguistic environment in second language acquisition. Dans Ritchie, W. C. et Bhatia, T. K. (dir.) Handbook of second language acquisition. New York: Academic Press. p. 413-468. https://doi. org/10.10 16/b978-012589042- 7/50015-3

[29] Long, M. H. et Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. Dans Doughty, C. et Williams, J. (dir.), Focus on form in classroom second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press. p. 15-41.

[30] Lyster, R. et Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. Studies in Second Language Acquisition, 19, 37-66. https://doi.org/ 10.1017/s0272263197001034

[31] Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. Language Learning, 48, 183-218. https://doi.org/ 10.1111/1467-9922.00039

[32] Lyster, R., Lightbown, P. M. et Spada, N. (1999). A response to Truscott's "What's wrong with oral grammar correction." Canadian Modern Language Review, 55, 457-467.

[33] Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. Studies in Second Language Acquisition, 26, 399-432. https://doi.org/10.1017 /s02 722 63 104263021

[34] Lyster, R. et Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: a meta-analysis. Studies in second language acquisition, 32 (2), 265- 302.https://doi.org/ 10.1017/s 02722 63109990520

[35] Mackey, A. et Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: recasts, responses, and red herrings? Modern Language Journal, 82, 338-356. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01211.x

[36] Mackey, A. et Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. Dans Mackey, A. (dir.), Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies. Oxford: Oxford University Press. pp. 407-452.

[37] Makhlouf, A & Mehdaoui, A. (2016). Exploring the English teachers' perceptions of plagiarism: the case of Algerian universities. Revue de Traduction et Langues, 15(1), 104-114.

[38] McDonough, J. et McDonough, S. (1997). Research methods for English language teachers. London : Arnold.

[39] Midy, F. (1996). Validité et fiabilité des questionnaires d'évaluation de la qualité de vie. Une étude appliquée aux accidents vasculaires cérébraux. *LATEC (UMR 5601 – CNRS), Université de Bourgogne.

[40] Nunnally, J. C. (1978). Psychometric theory (2em édition.). New York, NY : McGraw-Hill.

[41] Ouahmiche, G. (2012). Vers l'élaboration d'un questionnaire sur les stratégies d'apprentissage de la prononciation du français. Revue de Traduction et Langues, 11(1), 200-222.

[42] Ölmezer-Öztürk, E. (2016). Beliefs and practices of Turkish EFL teachers regarding oral corrective feedback: a small-scale classroom research study. The Language Learning Journal, 1-10. http://dx.doi.org/10 .1080/09571 736.2016. 12 63360

[43] Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62(3), 307-333.

[44] Pallant, J. (2010). SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using the SPSS program. 4em Edition, McGraw Hill, New York.

[45] Panova, I. et Lyster, R. (2002). Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. TESOL Quarterly, 36, 573- 595. https://doi.org/10.2307/3588241

[46] Philp, J. (2003). Constraints on "noticing the gap": Nonnative speakers' noticing of recasts in NS-NNS interaction. Studies in Second Language Acquisition, 25, 99-126. https://doi.org/10.1017/s0272263103000044

[47] Phipps, S. et 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

[48] Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. Applied Linguistics, 11, 129-158.

[49] Schroeder, R., M. (2016). The Development and Validation of the ‟Academic Spoken English Strategies Survey (ASESS)" for Non- Native English Speaking Graduate Students. Journal of International Students, 6 (2), 394-414.

[50] Shafiee, Z., Nejadghanbar, H. et Parsaiyan, S.F. (2018). Transformation of an EFL teacher's cognition underlying oral corrective feedback: A case of reflective inquiry. Teaching English Language, 12(1), 1-30

[51] Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. Language Teaching Research, 8 (3), 263-300. https://doi.org/10.1191/ 1362168804lr146oa

[52] Spada, N. Barkaoui, K., Peters, C., So, M. et Valeo, A. (2009). Developing a questionnaire to measure learners' preferences for isolated and integrated form-focused instruction. System, 37, 70- 81. https://doi.org/10. 1016/j. system.2008.06.002

[53] Suzuki, M. (2004). Corrective feedback and learner uptake in adult ESL classrooms. Teachers college, Columbia University working papers in TESOL & applied linguistics, 4 (2).

[54] Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2007). Using Multivariate Statistics (5em éd.). New York: Allyn and Bacon.

[55] Taddarth, A. (2020). Changing pre-service teachers' beliefs about oral corrective feedback through a training course. Revue de Traduction et Langues, 18(2), 6-40

[56] VanPatten, B. (1996). Input processing and grammar instruction in Second Language Acquisition. Norwood, NJ: Ablex. https://doi.org/10.2307/345093

[57] Vasquez, C. et Harvey, J. (2010). Raising teachers' awareness about corrective feedback through research replication. Language Teaching Research, 14(4), 421-443. https://doi.org/10.1177/ 13621 68810375365

[58] Wang, B., Yu, S. et Teo., T. (2018). Experienced EFL teachers' beliefs about feedback On student oral presentations. Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 3,12. https://doi.org/10.1186/s40862-018-0053-3

[59] Weir, C.J., (2005). Language Testing and Validity Evidence. Palgrave, London.

[60] Yang, Y. et Lyster, R. (2010). Effects of form-focused practice and feedback on Chinese EFL learners' acquisition of regular and irregular past tense forms. Studies in Second Language Acquisition, 32, 235 263.

Annexes
Annexe I : Questionnaire

Questionnaire à l'intention des étudiants
Présentation
Les questions posées dans ce questionnaire se rapportent à vos perceptions (croyances) relatives à l'enseignement et à l'apprentissage du français langue étrangère. Veuillez, s'il vous plaît, répondre à chaque question le plus honnêtement possible. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à ces questions, mais les réponses doivent correspondre le plus possible à ce que vous pensez. Toutes les données recueillies à l'aide de ce questionnaire sont anonymes. Les données demeureront strictement confidentielles et ne seront utilisées qu'aux fins de cette recherche. Il est impératif de répondre à toutes les questions, car des réponses incomplètes causeraient l'élimination de votre participation. Il est important d'éviter de choisir l'option 3 (position neutre) et de ne l'utiliser que lorsqu'elle reflète vraiment votre perception. Avant de répondre au questionnaire, il faudra remplir le formulaire de renseignements personnels.
Sincères remerciements pour votre participation

A) Première section : Renseignements personnels
Veuillez S.V.P. répondre à toutes les questions.
1. Nom : _____
2. Université : _____
3. Département : _____
4. Niveau d'étude : _____
5. Spécialité : _____
6. Sexe : Féminin ____ Masculin____
B) - Deuxième section :
Veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés suivant en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre choix.
(1 = FORTEMENT EN DÉSACCORD, 2 = EN DÉSACCORD, 3 = INDÉCIS, 4 = EN ACCORD et 5
= FORTEMENT EN ACCORD). Il est important de répondre à toutes les questions.

EX: Le recours à la langue maternelle en classe de français langue étrangère.	1 (2) 3 4 5

Votre choix indique que vous êtes en désaccord avec l'énoncé.

Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant est la technique de rétroaction corrective qui contribue le plus à l'apprentissage du français langue étrangère.	1 2 3 4 5

Fournir des indices pour aider l'apprenant à corriger sa propre erreur à l'oral est la technique de rétroaction corrective qui contribue le plus à l'apprentissage du français langue étrangère.	1 2 3 4 5
La rétroaction corrective orale doit se limiter aux erreurs qui nuisent au sens.	1 2 3 4 5
Les capsules grammaticales qui ont lieu à la fin du cours sont le meilleur moment pour corriger les erreurs des apprenants.	1 2 3 4 5
l'apprenant est la meilleure technique pour corriger les erreurs de vocabulaire à l'oral.	1 2 3 4 5
Inciter les apprenants à se corriger par eux-mêmes est la meilleure technique pour corriger les erreurs de grammaire à l'oral.	1 2 3 4 5
La rétroaction corrective orale entrave les tentatives de communication de l'apprenant.	1 2 3 4 5
Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant est bénéfique pour les élèves débutants.	1 2 3 4 5
La rétroaction corrective orale doit avoir lieu à la fin du cours.	1 2 3 4 5
Inciter les apprenants à se corriger par eux-mêmes est bénéfique pour les élèves débutants.	1 2 3 4 5
La rétroaction corrective orale doit être fournie dès que l'erreur est commise.	1 2 3 4 5
La rétroaction corrective orale favorise l'apprentissage du français langue étrangère.	1 2 3 4 5
L'enseignant du français langue étrangère doit corriger toutes les erreurs orales de ses apprenants.	1 2 3 4 5
Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant est la meilleure technique pour les erreurs de grammaire à l'oral.	1 2 3 4 5
Répéter l'erreur de l'apprenant pour qu'il la corrige lui-même est la technique de rétroaction corrective qui contribue le plus à l'apprentissage du français langue étrangère.	1 2 3 4 5
La rétroaction corrective orale affecte la motivation des apprenants.	1 2 3 4 5

La rétroaction corrective orale doit être fournie durant les tâches d'interaction orale, dès que l'erreur est commise.	1 2 3 4 5
Inciter les apprenants à se corriger par eux-mêmes est bénéfique pour les élèves de niveau avancé.	1 2 3 4 5
La rétroaction corrective orale doit être évitée dans les classes de français langue étrangère.	1 2 3 4 5
L'enseignant de français langue étrangère doit corriger toutes les erreurs orales quelle que soit leur nature.	1 2 3 4 5
Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant est la meilleure technique pour corriger les erreurs de prononciation.	1 2 3 4 5
La rétroaction corrective orale est indispensable en français langue étrangère.	1 2 3 4 5
Inciter les apprenants à se corriger par eux-mêmes est la meilleure technique pour corriger les erreurs de prononciation.	1 2 3 4 5
L'enseignant de français langue étrangère doit limiter sa rétroaction orale aux erreurs récurrentes.	1 2 3 4 5
Inciter les apprenants à se corriger par eux-mêmes est la meilleure technique pour corriger les erreurs de vocabulaire à l'oral.	1 2 3 4 5
Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant tout en fournissant une explication de l'erreur est la technique de rétroaction corrective qui contribue le plus à l'apprentissage du français langue étrangère.	1 2 3 4 5
Inciter les apprenants à se corriger par eux-mêmes est la technique de rétroaction corrective qui contribue le plus à l'apprentissage du français langue étrangère.	1 2 3 4 5
Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant est bénéfique pour les élèves de niveau avancé.	1 2 3 4 5
La rétroaction corrective orale augmente le niveau d'anxiété des apprenants de français langue étrangère.	1 2 3 4 5

C) Troisième section :
Face à chaque erreur mentionnée ci-dessous, indiquez votre préférence EN ORDONNANT (1 pour votre premier choix, 2 pour le 2e etc.) les différentes façons avec lesquelles l'enseignant peut corriger l'erreur de l'étudiant.

1- L'étudiant : Je *mange trois pommes hier.
a- **J'ai mangé** trois pommes hier. (L'enseignant reprend la phrase de l'étudiant tout en corrigeant l'erreur)
b- Tu **manges**? Trois pommes hier ? (L'enseignant répète l'erreur de l'étudiant tout en utilisant une intonation interrogative)
c- Hier, tu……..! (L'enseignant s'arrête pour que l'étudiant complète la phrase).
d- Hier c'est le passé. Corrige ton verbe. (L'enseignant fournit un indice pour que l'étudiant se corrige par lui-même)
2- L'étudiant : il a dit que *ti es vraiment gentil.
a- on dit tu **et** non pas **ti**. (L'enseignant corrige l'erreur de l'étudiant)
b- Qui est gentil? Comment on prononce ce mot ?
(L'enseignant aide l'étudiant à identifier l'erreur et le pousse à la corriger)
c- Ti? (L'enseignant répète l'erreur de l'étudiant tout en utilisant une intonation interrogative)
d- Il a dit quoi?……. (L'enseignant s'arrête pour que l'étudiant se corrige par lui-même)
3- L'étudiant : Je suis *OK.
a- OK, c'est un mot anglais, qu'est-ce qu'on dit en français ? (L'enseignant fournit un indice pour que l'étudiant se corrige par lui-même)
b- Je suis **d'accord**. (L'enseignant reprend la phrase de l'étudiant en corrigeant l'erreur)
c- Je suis **OK**? (L'enseignant répète l'erreur de l'étudiant tout en utilisant une intonation interrogative)
d- Je suis…….. (L'enseignant s'arrête pour que l'étudiant complète la phrase)

Annexe2 : Les quatre facteurs du questionnaire et leurs items

Facteur 1 : techniques de rétroaction reformulatives

1. Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant est la technique de rétroaction corrective qui contribue le plus à l'apprentissage du français langue étrangère.
5. Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant est la meilleure technique pour corriger les erreurs de vocabulaire à l'oral.
9. Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant est bénéfique pour les élèves débutants.
15. Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant est la meilleure technique pour corriger les erreurs de grammaire à l'oral.
22. Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant est la meilleure technique pour corriger les erreurs de prononciation.
27. Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant tout en fournissant une explication de l'erreur est la technique de rétroaction corrective qui contribue le plus à l'apprentissage du français langue étrangère.
29. Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant est bénéfique pour les élèves de niveau avancé.

Facteur 2 : techniques de rétroaction incitatives

2. Fournir des indices pour aider l'apprenant à corriger sa propre erreur à l'oral est la technique de rétroaction corrective qui contribue le plus à l'apprentissage du français langue étrangère.
6. Inciter les apprenants à se corriger par eux-mêmes est la meilleure technique pour corriger les erreurs de grammaire à l'oral.
11. Inciter les apprenants à se corriger par eux-mêmes est bénéfique pour les élèves débutants.
16. Répéter l'erreur de l'apprenant pour qu'il la corrige lui-même est la technique de rétroaction corrective qui contribue le plus à l'apprentissage du français langue étrangère.
24. Inciter les apprenants à se corriger par eux-mêmes est la meilleure technique pour corriger les erreurs de prononciation.
26. Inciter les apprenants à se corriger par eux-mêmes est la meilleure technique pour corriger les erreurs de vocabulaire à l'oral.
28. Inciter les apprenants à se corriger par eux-mêmes est la technique de rétroaction corrective qui contribue le plus à l'apprentissage du français langue étrangère.

Facteur 3 : mise en œuvre de la RC

3. La rétroaction corrective orale doit se limiter aux erreurs qui nuisent au sens.
8. La rétroaction corrective orale doit être fournie à la fin de la tâche d'interaction orale.
10. La rétroaction corrective orale doit avoir lieu à la fin du cours.
12. La rétroaction corrective orale doit être fournie dès que l'erreur est commise.
14. L'enseignant du français langue étrangère doit corriger toutes les erreurs orales de ses apprenants.
18. La rétroaction corrective orale doit être fournie durant les tâches d'interaction orale, dès que l'erreur est commise.
21. L'enseignant du français langue étrangère doit corriger toutes les erreurs orales quelle que soit leur nature.
25. L'enseignant du français langue étrangère doit limiter sa rétroaction orale aux erreurs récurrentes

Factor 4 : Importance de la RC

7. La rétroaction corrective orale entrave les tentatives de communication de l'apprenant.
13. La rétroaction corrective orale favorise l'apprentissage du français langue étrangère.
17. La rétroaction corrective orale affecte la motivation des apprenants.
20. La rétroaction corrective orale doit être évitée dans les classes d'anglais langue étrangère.
23. La rétroaction corrective orale est indispensable en français langue étrangère.