

Université de Montréal

La rétroaction corrective écrite en francisation au Québec : Les
techniques, les types d'erreurs et la compétence des apprenants à
l'écrit

Par
Élaine Rouleau-Girard

Département de didactique
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise es Arts (M.A)
en sciences de l'éducation
option didactique

Avril, 2015

© Elaine Rouleau-Girard, 2015

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Ce mémoire intitulé:

La rétroaction corrective écrite en francisation au Québec : Les techniques, les types d'erreurs
et la compétence des apprenants à l'écrit

Présenté par :
Élaine Rouleau-Girard

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Rachelle Berthiaume, présidente-rapporteuse

Ahlem Ammar, directrice de recherche

Patricia Lamarre, membre du jury

LE RÉSUMÉ

La rétroaction corrective (RC) se définit comme étant un indice permettant à l'apprenant de savoir que son utilisation de la L2 est incorrecte (Lightbown et Spada, 2006). Les chercheurs reconnaissent de plus en plus l'importance de la RC à l'écrit (Ferris, 2010). La recherche sur la RC écrite s'est grandement concentrée sur l'évaluation des différentes techniques de RC sans pour autant commencer par comprendre comment les enseignants corrigent les textes écrits de leurs élèves et à quel point ces derniers sont en mesure d'utiliser cette RC pour réviser leurs productions écrites. Cette étude vise à décrire quelles techniques de RC sont utilisées par les enseignants de francisation ainsi que comment les étudiants incorporent cette RC dans leur révision. De plus, elle veut aussi vérifier si les pratiques des enseignants et des étudiants varient selon le type d'erreur corrigée (lexicale, syntaxique et morphologique), la technique utilisée (RC directe, indirecte, combinée) et la compétence des étudiants à l'écrit (faible ou fort). Trois classes de francisation ont participé à cette étude : 3 enseignants et 24 étudiants (12 jugés forts et 12 faibles). Les étudiants ont rédigé un texte qui a été corrigé par les enseignants selon leur méthode habituelle. Puis les étudiants ont réécrit leur texte en incorporant la RC de leur enseignant. Des entrevues ont aussi été réalisées auprès des 3 enseignants et des 24 étudiants. Les résultats indiquent l'efficacité générale de la RC à l'écrit en langue seconde. En outre, cette efficacité varie en fonction de la technique utilisée, des types d'erreurs ainsi que du niveau de l'apprenant. Cette étude démontre que ces trois variables ont un rôle à jouer et que les enseignants devraient varier leur RC lorsqu'ils corrigent.

Mots clés : correction, erreur, grammaire, langue seconde, niveau de compétence, production écrite, rétroaction corrective, révision.

ABSTRACT

Corrective feedback (CF) is defined as the teacher's reaction to the learner's production to indicate the presence of an error (Lightbown et Spada, 2006). Researchers increasingly recognize the importance of written corrective feedback (Ferris, 2006). The research on written CF is largely focused on the evaluation of various techniques of CF without previously understanding how teachers correct texts and without taking into consideration the extent to which their students are capable of using this CF to revise their written productions. This study sets out to describe which corrective feedback techniques adult French as a second language teachers use and how students incorporate this corrective feedback in their revision process. Moreover, it aims to verify if teachers and students' practices vary according to error type (lexical, syntactic and morphological), CF technique (direct, indirect, or combined feedback) and student proficiency level (weak or strong). Three adult French as a second language classes took part in this study: 3 teachers and their respective 24 students (12 deemed strong and 12 weak). Student wrote a text which was then corrected by the teachers according to their regular CF approach. Afterwards, students rewrote their text incorporating their teacher's corrective feedback. Interviews were conducted with the 3 teachers and their 24 students. Results indicate the overall effectiveness of written corrective feedback in second language learning. This efficacy varies depending on the CF technique used, error type and learner proficiency level. This study demonstrates that these three variables indeed play an important role and that teachers should vary their corrective feedback when reacting to their students' written productions.

Keywords: correction, corrective feedback, error, grammar, proficiency level, revision, second language, writing.

LA TABLE DES MATIÈRES

LE RÉSUMÉ.....	i
ABSTRACT	ii
LA TABLE DES MATIÈRES	iii
LA LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LA LISTE DES FIGURES.....	vii
REMERCIEMENTS	viii
L'INTRODUCTION.....	1
1. LA PROBLÉMATIQUE	3
1.1. Le contexte.....	3
1.2. Le programme de formation.....	4
1.3. Le processus rédactionnel	6
1.4. Les théories de l'acquisition des langues secondes.....	12
1.4.1. Krashen et l'hypothèse du moniteur	12
1.4.2. L'hypothèse du traitement de l'intrant de Van Patten	14
1.4.3. L'hypothèse de la prise en compte de Schmidt	16
1.4.4. L'hypothèse de l'extrant compréhensible de Swain	17
1.4.5. L'enseignement centré sur la forme.....	19
1.5. La recherche sur la rétroaction corrective	20
1.6. Les questions générales de la recherche.....	23
2. LE CADRE CONCEPTUEL	24
2.1. Les techniques de rétroaction corrective à l'écrit.....	24
2.1.1. La rétroaction corrective directe	24
2.1.2. La rétroaction corrective indirecte	25
2.2. La recherche sur la rétroaction corrective à l'écrit en L2	27
2.2.1. Les préférences et les perceptions des apprenants	27
2.2.2. Les pratiques des enseignants	30

2.2.3.	La rétroaction corrective sur la forme et sur le contenu	33
2.2.4.	La recherche sur la rétroaction corrective sur la forme à l'écrit	36
2.2.5.	Le résumé des résultats et de la méthodologie.....	44
2.3.	Les questions spécifiques de recherche.....	47
3.	LA MÉTHODOLOGIE	48
3.1.	Le contexte de la recherche	48
3.1.1.	Les participants	48
3.1.2.	Les éléments ciblés	50
3.1.3.	Les outils pour la collecte des données.....	50
3.2.	Le déroulement.....	51
3.3.	La codification des données et l'analyse.....	52
4.	LES RÉSULTATS	57
4.1.	Question spécifique de recherche 1	57
4.2.	Question spécifique de recherche 2.....	60
4.3.	Question spécifique 3	62
4.4.	Question spécifique 4.....	64
4.4.1.	La révision selon le niveau de l'apprenant	64
4.4.2.	La révision selon le type d'erreurs.....	67
4.4.3.	La révision selon la technique de rétroaction corrective	68
4.4.4.	La révision selon le niveau de l'apprenant, le type d'erreurs et la technique de rétroaction corrective.....	72
4.5.	Le résumé des résultats de la recherche	76
5.	LA DISCUSSION	78
5.1.	Résumé et interprétation des deux premières questions de recherche	78
5.2.	Résumé et interprétation des questions de recherche 3 et 4.....	80
5.3.	Implications pour la classe de langue seconde.....	83
5.4.	Limites et future recherche.....	84
	LA CONCLUSION.....	86
	LES RÉFÉRENCES.....	88

Annexe A – Le certificat d'éthique.....	i
Annexe B – Les formulaires de consentement	ii
Annexe C - L'efficacité des différentes techniques de RC à l'écrit en L2	viii
Annexe D – La description des étudiants	x
Annexe E – Les consignes pour le texte informatif.....	xiii
Annexe F – Le questionnaire utilisé lors des entrevues avec les enseignants	xiv
Annexe G – Le questionnaire utilisé lors des entrevues avec les étudiants.....	xv
Annexe H – Le choix des questions des entrevues en fonction des questions de recherche .	xvii
Annexe I – Les codes utilisés pour les types d'erreurs des étudiants	xix

LA LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les différentes techniques de rétroaction corrective à l'écrit.	27
Tableau 2 : Les études sur les préférences et les perceptions des étudiants quant à la rétroaction corrective à l'écrit en L2.	29
Tableau 3 : Les études sur les croyances et la pratique réelle des enseignants concernant la rétroaction corrective à l'écrit en L2.	33
Tableau 4 : Les premières recherches sur l'efficacité des différentes techniques de RC sur la forme à l'écrit (adapté de Bitchener et Ferris, 2012).....	37
Tableau 5 : L'efficacité générale de la rétroaction corrective sur la forme à l'écrit.....	38
Tableau 6 : La révision et la correction des étudiants selon le type d'erreur.....	42
Tableau 7 : La revue de la recherche descriptive sur la rétroaction corrective à l'écrit en L2 .	45
Tableau 8 : La description des enseignants.....	49
Tableau 9 : La taxonomie des techniques de rétroaction corrective utilisées à l'écrit par les enseignants (Guénette, 2009, p.110).....	54
Tableau 10 : Les catégories utilisées pour identifier les types de révision dans les rédactions révisées et réécrites par les étudiants (traduction libre de Ferris, 2006, p.88).....	55
Tableau 11 : Les extraits des entrevues réalisées avec les professeurs qui répondent à la question spécifique de recherche 1	59
Tableau 12 : Les extraits des entrevues réalisées avec les professeurs qui répondent à la question spécifique de recherche 2	61
Tableau 13 Le total des erreurs commises selon le type d'erreurs et le niveau de l'apprenant .	63
Tableau 14 : Le succès de la révision selon le type d'erreurs.....	68

LA LISTE DES FIGURES

Figure 1: La représentation du processus d'écriture (adapté d'après Hayes et Flower, 1980, p. 393).....	8
Figure 2: Le processus d'écriture (traduction libre, Hayes et Flower, 1980)	9
Figure 3: Le processus de révision (traduction libre, Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey, 1987).....	10
Figure 4 : Les types d'erreurs commises par les étudiants	62
Figure 5 : Le pourcentage d'erreurs révisées par tous les étudiants selon le type de révision ..	63
Figure 6 : Le pourcentage d'erreurs révisées selon le niveau de compétence de l'apprenant et le type de révision	65
Figure 7 : Le pourcentage de révision des erreurs selon le type de révision et selon le type de la RC	69
Figure 8 : Le succès de la révision selon le type d'erreurs et le niveau de l'apprenant en présence de RC directe.....	73
Figure 9 : Correction de l'enseignant P3 et révision d'un extrait de la rédaction de l'étudiant E18	74
Figure 10 : Le succès de la révision selon le type d'erreurs et le niveau de l'apprenant en présence de RC indirecte codée	75

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail n'aurait pu se faire sans l'aide de plusieurs personnes. Mes premières pensées vont à mes amis qui m'ont soutenue tout au long de ce processus. Merci de tout cœur à Jean-Daniel pour son secours avec les figures, à Laurence pour son temps à effectuer l'accord inter-juge et à Vanessa pour son aide en traduction.

J'aimerais aussi exprimer ma reconnaissance envers ma famille, particulièrement envers ma mère qui m'a toujours poussée à aller au bout de mes rêves. C'est grâce à elle si j'accorde autant d'importance à l'éducation et que j'ai eu le courage de relever ce grand défi que représentaient pour moi les études de 2^e cycle. Mon mari y est aussi pour beaucoup puisque c'est lui qui m'a convaincue de me lancer dans ce projet. Il a été présent tout au long de la recherche et de la rédaction, partageant mes colères et mes joies. Il est le meilleur coéquipier que j'aurais pu espérer avoir. Je n'oublie pas non plus notre petit Arthur qui s'est joint à nous dans la dernière année et qui a su, par ses sourires, m'encourager à terminer ma recherche.

Je tiens à remercier le personnel administratif de l'Université de Montréal, dont Mme Gaboury, ainsi que les professeurs et les membres du jury qui m'ont accompagnée. Ma plus grande gratitude va à ma directrice de recherche, professeure Ahlem Ammar, pour m'avoir prise sous son aile. Elle a su me diriger et m'encadrer avec rigueur et générosité. Merci pour votre patience, vos conseils et votre franchise. Je me considère choyée d'avoir pu travailler à vos côtés pendant ces dernières années.

L'INTRODUCTION

Les étudiants adultes des cours de français langue seconde (L2) au Québec sont pour la majorité des immigrants scolarisés qui doivent maîtriser la langue orale et écrite pour intégrer le marché du travail ou suivre une formation. Plusieurs cours leur sont offerts dans le réseau public d'éducation ou encore dans les différentes universités de la province. Dans les cours des niveaux avancés, on s'attend à ce que l'étudiant développe ses habiletés à l'écrit et qu'il soit, au terme de sa formation, capable de comprendre et de produire différents types de textes en respectant le processus rédactionnel. Ce processus est divisé en trois sous-processus : la planification, la mise en texte et la révision (Hayes et Flower, 1980). La recherche a démontré que ces sous-processus sont les mêmes chez les scripteurs en langue maternelle et en L2. Cependant, les scripteurs en L2 ont beaucoup plus de difficulté lors de la planification, mais aussi lors de la révision (Silva, 1993). Même si, selon Hayes et Flower, les étudiants devraient être capables de réviser leurs textes seuls, les enseignants peuvent les aider en leur fournissant de la rétroaction corrective écrite (RC). La recherche s'étant penchée sur les perceptions des étudiants (Ferris, 1995; Leki, 1991) quant à la rétroaction écrite en L2, démontre que ces étudiants s'attendent et souhaitent que leurs erreurs grammaticales soient corrigées. Ce genre de constatation ainsi que le débat théorique entre les partisans de la rétroaction (entre autres Ferris, 1999) et les opposants de celle-ci (Truscott, 1996) ont donné lieu à une panoplie d'études qui avaient comme objectif principal de prouver l'effet de la rétroaction écrite et de comparer les effets des différentes techniques (Ashwell, 2000; Bitchener, 2008; Bitchener et Knoch, 2010; Chandler, 2003; Sheen, 2007; Van Beuningen, De Jong et Kuiken, 2012). Cependant, leurs résultats ne permettent pas de dégager de consensus clair et de déterminer la meilleure technique de rétroaction corrective à l'écrit en L2. De plus, dans la littérature, on semble mettre de côté l'acte de révision des étudiants et son influence sur les effets des différentes techniques de RC (Ferris, 2006). Tout ce manque de résultats concluants est directement lié au manque de recherche descriptive (Guénette, 2007). Il est donc pertinent de mener ce type d'étude et de s'interroger sur comment les enseignants du secteur de la francisation fournissent la rétroaction corrective à l'écrit et comment leurs étudiants l'incorporent dans leur révision.

Le premier chapitre est consacré au problème et à ce qui nous a permis de déterminer les questions générales de recherche. D'abord, le contexte de la francisation au Québec ainsi que les programmes de formation des cours sont décrits. Ensuite, le processus rédactionnel est exposé afin de souligner les difficultés spécifiques aux étudiants de L2 à l'écrit. Puis, les différentes théories et hypothèses en lien avec l'acquisition des L2 sont présentées pour mettre en évidence l'attention qui doit être portée à la forme et l'importance de la rétroaction corrective. Enfin, la recherche liée à cette rétroaction ainsi qu'à ses effets est explicitée de façon à permettre de bien cerner les deux objectifs principaux de la recherche.

Dans le deuxième chapitre, les différentes techniques de rétroaction corrective à l'écrit sont décrites. La recherche empirique sur le sujet y est d'ailleurs présentée. Les perceptions des étudiants, les croyances des enseignants ainsi que les effets de la RC en général et des différentes techniques seront abordés. L'importance est mise sur les résultats des études ainsi que sur la méthodologie utilisée. Ceci permet de poser les quatre questions spécifiques de la recherche.

La méthodologie utilisée pour la présente étude descriptive, à savoir les participants, le déroulement de l'étude ainsi que les méthodes d'analyse des données, est décrite dans le troisième chapitre.

Le quatrième chapitre présente les résultats de la recherche suite à l'analyse des données. Il est divisé en quatre sections selon les quatre questions spécifiques de recherche. Les deux premières touchent à la RC du point de vue des enseignants tandis que les deux dernières se concentrent sur celui des étudiants. Le résumé des résultats est aussi présenté à la fin de ce chapitre.

Finalement, la discussion suit dans le chapitre 5. Il est question de l'analyse des différents résultats présentés dans le chapitre précédent, mais aussi des implications pédagogiques pour la classe de langue ainsi que des limites de la recherche.

1. LA PROBLÉMATIQUE

1.1. Le contexte

Au Québec, le français est la langue officielle. C'est celle des institutions publiques, scolaires et commerciales. C'est aussi la langue habituellement parlée, à la maison, au travail et dans le monde des affaires. On peut affirmer qu'il s'agit d'un instrument de communication, mais aussi d'un symbole d'appartenance à la société québécoise. Cependant, le Québec est en plein déclin démographique. Malgré son augmentation depuis 2007, le taux de natalité au Québec demeure nettement insuffisant pour relever les défis, surtout économiques, du futur. En effet, l'indice synthétique de fécondité était d'environ 1,69 enfant par femme en 2011 (Institut de la statistique du Québec ISQ, 2012). C'est ce manque de main-d'œuvre grandissant et la population vieillissante qui ont poussé la province à trouver des solutions pour amoindrir ce déclin démographique. L'une d'entre elles repose sur l'immigration.

Dans sa publication du portrait de l'immigration permanente au Québec 2007 à 2011, l'Institut de la statistique du Québec (2012) a indiqué que 245 606 immigrants sont arrivés dans la province de Québec. Il s'agit d'une moyenne de 49 121 immigrants par année qui viennent s'établir pour différentes raisons. La majorité d'entre eux sont des immigrants économiques. Le gouvernement du Québec définit cette catégorie comme une « catégorie d'immigration qui regroupe les immigrants qui ont été sélectionnés par le Québec en raison de leurs caractéristiques socioprofessionnelles, de leurs compétences et de leur capacité à contribuer à l'économie. Les immigrants doivent se destiner à une activité économique : selon le cas, occuper un emploi, gérer une entreprise ou investir » (ISQ, 2012, p.5). Ces immigrants sont donc choisis pour intégrer le marché de l'emploi le plus rapidement possible afin de combler le manque de main-d'œuvre. D'ailleurs, 90 % de ces immigrants économiques sont des travailleurs qualifiés (ISQ, 2012). Ils ont été sélectionnés puisque leur formation et leurs expériences professionnelles correspondent à un domaine en demande dans la province.

Le portrait souligne que la majorité des immigrants possèdent une certaine connaissance du français, sans toutefois spécifier leur niveau de compétence. Néanmoins, 37,2 % des

immigrants arrivés entre 2007 et 2011 ne possédaient aucune connaissance du français (ISQ, 2012). Ils doivent donc, dès leur arrivée, faire les démarches nécessaires pour l'apprendre afin d'intégrer le marché du travail. Le gouvernement du Québec offre différentes possibilités en ce sens afin d'accompagner et de soutenir les immigrants dans leur apprentissage de la langue officielle. Les enfants immigrants fréquentent obligatoirement l'école française depuis l'instauration de la loi 101 au Québec. Cependant, ce n'est pas le cas pour les adultes. Ceux-ci ne sont en aucun cas obligés de posséder une connaissance fonctionnelle de la langue française. Néanmoins, le français reste la langue officielle de l'éducation et du milieu du travail. Pour retourner aux études ou pour trouver un emploi, les adultes allophones doivent faire la preuve qu'ils possèdent un niveau adéquat en français oral et écrit. Afin d'acquérir ces connaissances, ils peuvent s'inscrire à des cours de francisation. Ces cours sont majoritairement offerts par le Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) et par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Ils peuvent aussi aller chercher une formation en communication et en expression écrite dans les différentes écoles de langues des universités québécoises.

Le gouvernement du Québec ajoute dans son rapport de juin 2012 que 63,9 % des immigrants adultes de 2007 à 2011 possèdent plus de 14 ans de scolarité (33 % ont plus de 17 ans de scolarité) (ISQ, 2012). Il s'agit donc d'immigrants très scolarisés qui doivent maîtriser la langue française orale et écrite pour intégrer le marché du travail, retourner aux études ou effectuer une formation de perfectionnement. De plus, ceux pratiquant un métier régi par un ordre professionnel doivent démontrer une connaissance suffisante de la langue pour pouvoir pratiquer.

1.2. Le programme de formation

En 2008, le gouvernement du Québec s'est fixé différents objectifs quant à la formation et à l'intégration des immigrants adultes. L'un d'entre eux concernait l'offre des cours en francisation. Les immigrants scolarisés et sous-scolarisés peuvent s'inscrire à des cours offerts par le MICC. Différents cours leur sont offerts pour tous les niveaux. Alors que certains niveaux mettent l'accent sur la maîtrise de l'oral, d'autres cours permettent d'améliorer la

compétence à l'oral et à l'écrit. Ceux-ci sont généralement pour les étudiants des niveaux intermédiaires et avancés.

Le programme de formation en francisation du MICC a été élaboré en se basant sur l'approche communicative. Dans sa première version, il s'agit d'une approche qui préconise la communication du sens et qui accorde peu d'importance à l'enseignement des aspects formels de la langue. Cette approche s'oppose aux visions précédentes qui s'attardaient davantage à la forme et à la structure des langues qu'au contexte. Dans l'approche communicative, la compréhension et la production orales et écrites sont visées, quoique l'accent soit surtout mis sur la production orale d'abord.

Pour cette approche, l'enseignant est un animateur, un organisateur, en plus d'être un modèle. Il utilise des documents authentiques et des situations de communication réelle dans son enseignement. L'apprenant, quant à lui, n'est plus passif, mais plutôt actif dans son apprentissage, interagissant avec les autres et avec le professeur par le biais de jeux, jeux de rôles, de travail en équipe, etc. Même si, au départ, l'enseignement de la grammaire et la rétroaction corrective étaient mis de côté puisque l'accent était mis sur le sens, cela n'est plus vrai aujourd'hui. En fait, au lieu de mettre l'accent sur la manipulation et la pratique de différentes formes grammaticales isolées, on tente plutôt d'amener l'apprenant à communiquer et à interagir en se concentrant sur le sens, tout en y greffant l'enseignement de la forme (MICC, 2006).

Les étudiants immigrants scolarisés peuvent suivre des cours de français selon trois niveaux. Un étudiant peut donc commencer sa formation au premier niveau (débutant) ou encore être inscrit dans le niveau intermédiaire ou intermédiaire-avancé selon son évaluation. Le programme du MICC nous renseigne sur la place importante qu'occupe l'écriture en francisation, principalement dans les niveaux intermédiaires-avancés. On s'attend à ce que l'élève développe ses habiletés à l'écrit et qu'il soit, au terme de sa formation, capable de comprendre et de produire différents types de textes : informatif, narratif, incitatif et expressif. Chaque type de texte est lié à une situation réelle de communication : rédiger une lettre de réclamation, intervenir sur un blogue, rédiger une lettre de présentation, rédiger une lettre

administrative pour régler un problème, etc. Il doit donc rédiger des textes formels et informels. Pour ce faire, il doit considérer le destinataire. La cohérence du texte est donc importante. L'étudiant utilise des marqueurs de relations pour bien établir la progression logique. On spécifie aussi qu'il doit réviser son texte afin de corriger les erreurs. Pour y arriver, il peut choisir différents outils. À ce niveau, l'étudiant fait quelques erreurs, mais celles-ci ne devraient normalement pas affecter la compréhension de son texte (Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration MRCI, 2000).

L'enseignant, quant à lui, devrait procéder à différents types d'évaluation pendant la session. L'une d'entre elles, l'évaluation formative, lui permet de connaître les forces et les faiblesses de ses élèves, et de fournir la rétroaction corrective adéquate à l'oral ou à l'écrit afin de réguler les apprentissages des élèves et d'ajuster son enseignement si nécessaire. La RC joue donc un rôle important pour l'enseignant, faisant ressortir les notions acquises et celles en développement. Elle est aussi importante pour l'étudiant puisqu'elle lui permet de confirmer ou d'infirmier ses hypothèses par rapport à la langue cible (MRCI, 2000).

Le programme met l'accent sur les stratégies d'écriture, mais aussi sur le processus d'écriture divisant les activités en trois étapes : la pré-écriture, l'écriture et la post-écriture. L'enseignant aide et guide l'étudiant lors de chaque étape. Il place le scripteur au centre de l'attention, et non sur la version finale du texte ou sur l'enseignement (MRCI, 2000). La section suivante traite du processus d'écriture du scripteur et plus particulièrement de la rédaction en L2.

1.3. Le processus rédactionnel

Avant les années 1980, les enseignants analysaient les rédactions de leurs élèves selon une méthode d'analyse linguistique. Ils accordaient donc leur attention au produit fini. Hayes et Flower (1980) créent un tout nouveau modèle inspiré de la psychologie cognitive. Il s'agit de l'un des premiers modèles à mettre en évidence le processus de rédaction et à l'inclure dans un cadre de résolution de problèmes. On distingue le processus de production écrite du processus de production orale puisque ce premier possède quatre caractéristiques spécifiques fondamentales (Fayol, 1996). D'abord, la dimension graphique touche à la réalisation des

lettres et à leur enchaînement qui gagne en fluidité. Ensuite, la dimension orthographique traite des connaissances lexicales et des règles grammaticales particulières d'une langue précise. Puis, la dimension textuelle souligne l'importance de la cohérence d'un texte. Enfin, la dimension pragmatique et communicationnelle amène le scripteur à tenir compte de son destinataire et à faire correspondre le contenu et la forme à ce destinataire. Ces quatre éléments soulignent la complexité du processus de rédaction. Il faut donc dépasser le discours oral afin d'intégrer ces différentes dimensions de l'écrit. Cette intégration permet au scripteur d'élaborer de plus en plus ses textes et d'atteindre un certain niveau d'expertise.

D'ailleurs, Hayes et Flower distinguent trois éléments dans le processus rédactionnel (voir Figure 1). Le premier est l'environnement de la tâche. Lorsque le scripteur rédige, il doit considérer la consigne, le thème et le sujet du texte ainsi que le destinataire. Le deuxième inclut les connaissances conceptuelles, situationnelles (entourant le destinataire) et rhétoriques (les types de texte). Finalement, le troisième tient compte du processus de rédaction. Il est divisé en trois sous-processus : la planification conceptuelle, la mise en texte et la révision ou le retour sur le texte (Garcia-Debanc et Fayol, 2002- 2003). Ces trois éléments sont gérés par le contrôle qui régule et évalue l'information circulant d'un sous-processus à l'autre (Chanquoy et Alamargot, 2002).

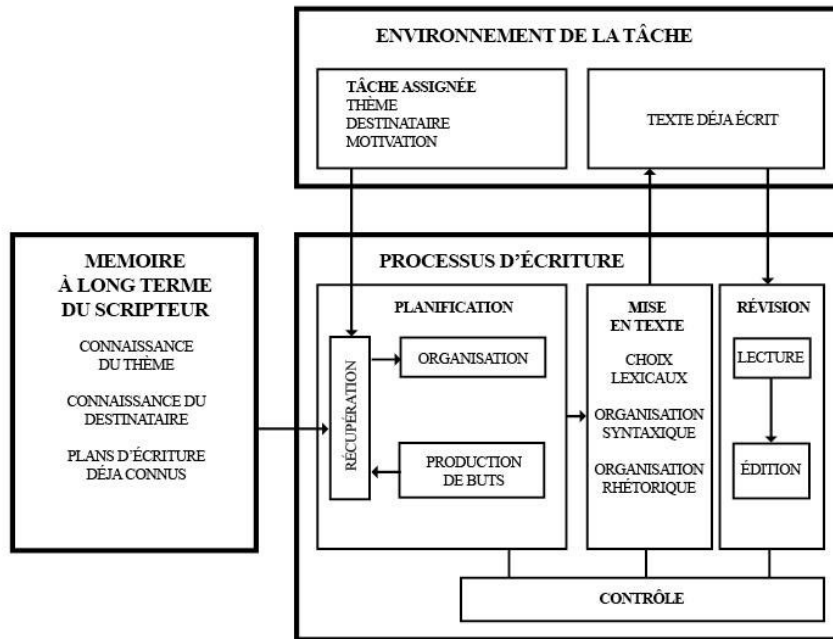


Figure 1: La représentation du processus d'écriture (adapté d'après Hayes et Flower, 1980, p. 393)

Chaque processus peut fonctionner de façon indépendante, mais aussi être inclus dans un autre processus, indépendamment du moment de l'élaboration du texte. Le contrôle régule ces processus, ce qui rend la production non linéaire. Un scripteur peut donc revenir à une étape précédente, réviser pendant qu'il planifie, modifier la planification pendant la mise en texte (Piolat et Roussey, 1992).

La planification est elle-même divisée en trois sous-processus : la génération des idées, l'organisation des idées sous forme de plan et l'élaboration des buts qui guideront la mise en texte (voir Figure 2). Ensuite, le scripteur transforme les informations de la planification sous formes linguistiques. Il s'agit de la mise en texte. Puis arrive la révision. À cette étape, le scripteur doit relire son texte, l'évaluer selon les buts fixés lors de la planification, identifier les erreurs, déterminer leur nature et modifier son texte. Il peut avoir recours à différentes aides : ouvrages de référence, questions à un pair ou à l'enseignant (Chanquoy et Alamargot, 2002).

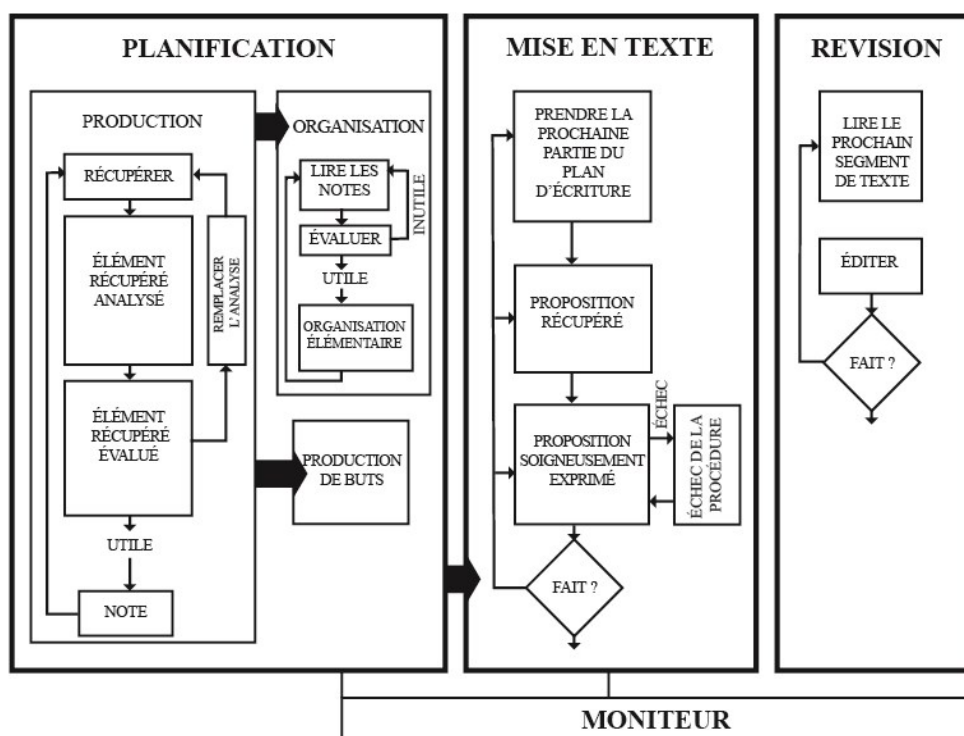


Figure 2: Le processus d'écriture (traduction libre, Hayes et Flower, 1980)

Hayes et Flower font partie des premiers chercheurs à isoler la révision (Garcia-Debanc et Fayol, 2002). Celle-ci a d'ailleurs été approfondie dans d'autres travaux. En effet, les chercheurs ont amélioré leur description de ce sous-processus. Ils ont élaboré un modèle dédié entièrement à la révision (Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey, 1987). La révision est divisée en deux sections : les processus utilisés par le scripteur qui révise et les catégories de connaissances qui influencent ces processus (voir Figure 3). Le réviseur se penche, d'abord, sur les buts et les critères de la tâche d'écriture pour effectuer sa révision. Il doit revoir les caractéristiques du texte. Par la suite, il lit son texte pour le comprendre et pour l'évaluer. Il évalue sa production selon différents critères (clarté du message, vérité des informations, accessibilité du texte pour le destinataire, etc.) afin de comprendre son texte, détecter les anomalies, les définir et modifier sa production (Piolat et Roussey, 1992).

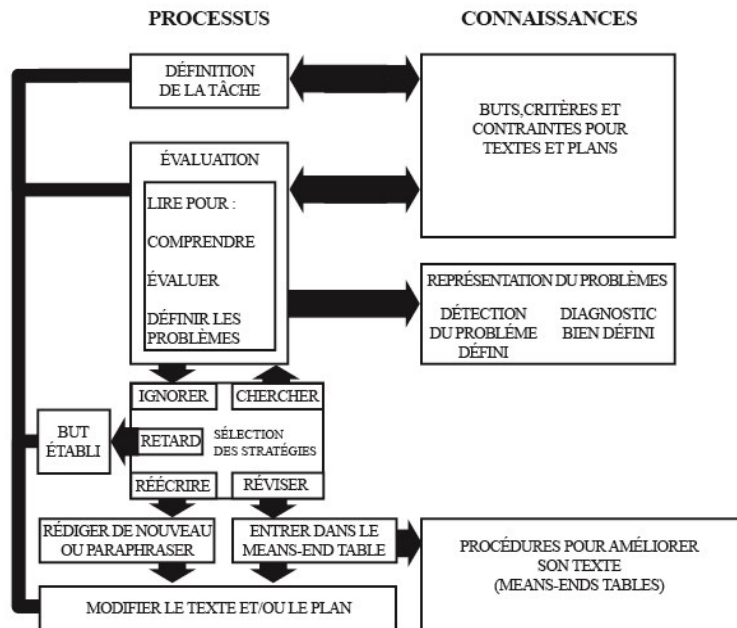


Figure 3: Le processus de révision (traduction libre, Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey, 1987)

L'identification des problèmes est parfois compliquée pour le scripteur qui ne se rend pas toujours compte de l'existence de l'erreur. Lorsqu'il la découvre, il doit poser un diagnostic pour en identifier la nature exacte, ce qui n'est pas nécessairement une tâche facile. Cette étape est importante pour trouver une solution ou une source d'aide. Le scripteur a donc deux choix : il peut ignorer le problème ou encore chercher la solution. Par la suite, il peut trouver l'information, modifier légèrement son texte s'il trouve la forme correcte ou carrément réécrire la partie erronée s'il n'est pas certain de pouvoir corriger adéquatement l'erreur afin d'en conserver le sens, mais pas la forme (Piolat et Roussey, 1992). La révision devient aussi une tâche de résolution de problèmes, aussi complexe qu'écrire. Même si le scripteur doit être en mesure de réaliser cette opération de révision seul, les enseignants peuvent apporter de l'aide. L'une des façons de le faire est de fournir la rétroaction corrective, définie comme étant « une indication pour l'apprenant que son utilisation de la L2 est incorrecte » (traduction libre, Lightbown et Spada, 2006, p.197). De cette manière, l'apprenant aura plus de facilité à

identifier les erreurs ainsi que leur nature, dépendamment de la technique utilisée, pour améliorer son texte.

Les travaux de Hayes et Flower (1980) sont toujours actuels dans la didactique de l'écriture. Leur modèle, fort utile, a été le premier à s'attarder au processus rédactionnel. De plus, les chercheurs y amènent la conception de l'aide pendant l'écriture, surtout lors de la planification et de la révision. Ils ajoutent l'idée de la régulation des activités d'écriture en soulignant le fait qu'elles doivent être réalisées en classe (Garcia-Debanc et Fayol, 2002).

Hayes et Flower ont surtout effectué leur recherche sur le processus rédactionnel dans un contexte d'écriture en langue maternelle. Ce processus semble être le même en langue seconde et les cours d'écrit sont maintenant axés sur celui-ci et non seulement sur le produit fini (Cumming, 2001). Malgré tout, on ne peut affirmer qu'écrire en L1 équivaut à écrire en L2. En effet, il existe plusieurs points qui les distinguent. Silva (1993) a recensé toutes les recherches ($n = 72$) qui incluent une comparaison directe entre l'anglais langue seconde (ALS) et l'anglais langue maternelle (ALM) à l'écrit. Elle rapporte que la production écrite en L2, ou plus particulièrement les processus de planification, de mise en texte et de révision, sont considérés comme étant plus difficiles et moins efficaces. En ce qui concerne la révision, les apprenants de L2 font moins de révision. Les apprenants de L2 font aussi plus d'erreurs dans leur rédaction. Leur texte se distingue aussi par leur style et leur structure plus simplistes. Le lexique utilisé est moins sophistiqué et moins varié, et la majorité des phrases sont courtes et simples.

Silva résume que l'écriture en L2 se distingue en ce qui concerne le niveau de précision (plus d'erreurs), de fluidité (vitesse d'écriture plus lente, plus de pauses, moins de mots), de complexité et d'efficacité. Les scripteurs en L2 font plus d'erreurs morphosyntaxiques et composent des textes avec moins de complexité, d'élaboration et de style que les scripteurs en L1. Il conclut donc en soulignant l'importance de la recherche sur l'écrit en L2 et, de ce fait, sur la rétroaction corrective qui permet d'aider les apprenants dans la perspective de la L2. Par ailleurs, quel est le rôle de cette rétroaction corrective en L2? En fait, l'importance de la RC et de l'attention à la forme a été le sujet de nombreux débats théoriques et empiriques en L2. La

partie suivante détaille les théories et les hypothèses qui accordent de l'importance à l'attention et à la rétroaction.

1.4. Les théories de l'acquisition des langues secondes

Les théories de l'acquisition des langues secondes, comme toute théorie dans tout autre domaine, représentent la base et les fondements de la recherche empirique. Celles-ci ont d'ailleurs beaucoup évolué au fil du temps et de nouvelles hypothèses sont venues soutenir ou réfuter les premières établies. On a cru pendant quelques années que l'acquisition de la grammaire en L2 se faisait de la même façon que l'acquisition de la grammaire chez les enfants en langue maternelle, c'est-à-dire de façon naturelle, spontanée, inconsciente et suivant une séquence d'acquisition prévisible (VanPatten et Williams, 2007). Depuis, bien des théories sont venues ajouter d'autres éléments importants, sinon essentiels, au développement de l'interlangue¹ chez les apprenants d'une L2.

1.4.1. Krashen et l'hypothèse du moniteur

Les années 1980 ont été dominées par Krashen et son modèle du moniteur. Ce modèle prend son point de départ dans la théorie innéiste de Chomsky qui affirme que les enfants sont nés avec des connaissances leur permettant d'acquérir la langue dans leur environnement (Lightbown et Spada, 2006). Pour ce faire, il suffit d'être exposé à l'intrant. Toutefois, la théorie de Chomsky se limite à l'acquisition de la L1 et aucun argument n'a été émis quant à l'acquisition des L2. En partant de cette perspective innéiste, Krashen a introduit son modèle du moniteur.

Krashen est le premier à faire une différence entre l'acquisition et l'apprentissage. Selon lui, l'acquisition se fait naturellement et inconsciemment lors de l'interaction en L2. Il s'agit d'un processus et d'un produit inconscients. L'apprentissage, quant à lui, est un processus conscient qui demande une attention particulière portée sur le code et résulte en des connaissances

¹ L'interlangue, terme avancé par Larry Selinker en 1972, est une grammaire intérimaire d'un apprenant d'une L2 produite par un apprenant de cette L2 à un moment donné.

conscientes qui nous permettent d'activer le moniteur afin d'éditer notre extrant (hypothèse du moniteur). Le moniteur ne fonctionne que si l'apprenant a le temps nécessaire pour le faire intervenir, que s'il connaît les règles et que s'il se focalise sur la forme (Krashen, 1981). Ces trois conditions sont rarement remplies lors d'une conversation spontanée. C'est pour cette raison que l'apprentissage est secondaire pour Krashen. L'enseignement doit donc être centré sur le sens et non sur la forme.

Selon Krashen (1981), l'acquisition est le mode de développement des compétences qu'il faut prioriser dans les classes de L2. Il s'agit d'un processus inconscient qui se produit naturellement. Il suit d'ailleurs un ordre déterminé imperméable aux facteurs externes (hypothèse de l'ordre naturel) et à l'enseignement fourni. Pour ce faire, il faut exposer l'apprenant à un intrant compréhensible, d'un niveau légèrement supérieur à son niveau ($i+1$). Cet intrant joue un rôle clé, sans celui-ci, il est impossible d'acquérir une L2 (hypothèse de l'intrant compréhensible).

En effet, cet intrant sera suffisant tant que les apprenants sont dans un environnement propice, un environnement qui maintient des attitudes et une motivation au niveau adéquat (l'hypothèse du filtre affectif). Pour ce faire, l'enseignant ne doit pas corriger les erreurs parce qu'il risque d'élever le filtre affectif. Selon cette hypothèse, il est important pour un apprenant d'être à l'aise et réceptif à l'intrant dans son environnement. Ainsi, les apprenants qui ne sont pas anxieux et qui ont une attitude positive par rapport à la L2 ont un filtre affectif bas (Krashen, 1981). Celui-ci est en quelque sorte une barrière imaginaire bloquant l'intrant, donc l'acquisition. Plusieurs facteurs affectifs sont pris en compte : la motivation, l'attitude, le stress, etc. Ces facteurs déterminent le niveau élevé ou bas du filtre. Selon Krashen, l'enseignement de la forme et la rétroaction corrective peuvent être stressants et démotivants, empêchant ainsi l'acquisition puisque le filtre agit directement sur l'intrant auquel l'apprenant est exposé. Si ce filtre est élevé, l'intrant est bloqué, le rendant inaccessible à tout traitement ou acquisition.

Bref, selon Krashen, l'acquisition diffère de l'apprentissage dans le cas d'une langue seconde. Pour obtenir cette première, l'apprenant doit être exposé à un intrant compréhensible dans un environnement propice à l'apprentissage. De plus, l'enseignement de la grammaire et la rétroaction corrective ne sont pas nécessaires pour deux raisons : ils nuisent au filtre affectif empêchant l'intrant compréhensible d'être traité pour des fins d'acquisition et les connaissances qui résultent de ces pratiques pédagogiques sont conscientes (i.e., apprentissage) et par conséquent secondaires à ce qui est inconscient.

L'approche communicative reflète d'ailleurs les hypothèses de Krashen. La première version de cette approche était une parfaite représentation des hypothèses de Krashen puisque l'accent était mis sur le sens et la communication. Elle n'accordait donc pas d'importance à la forme, ni à la rétroaction corrective. Cette approche était mise en place dans les programmes d'immersion française au Canada et dans les programmes anglais L2, notamment les programmes d'anglais intensif (Lightbown et Spada, 1993). La recherche ayant étudié ces programmes a démontré que les étudiants provenant de ces deux programmes (immersion et anglais L2) développent une grande aisance langagière (Doughty et Williams, 1998; Lightbown et Spada, 2006, Swain, 1985). Cependant, ils en venaient à manquer de précision et à stagner dans leur acquisition de certaines structures. Swain (1985) a remarqué que les élèves d'immersion deviennent fluides en termes de compréhension et de production, mais continuent à avoir des problèmes de précision langagière tant à l'oral qu'à l'écrit. Ces résultats de la recherche ont été utilisés pour argumenter contre la suffisance de l'intrant compréhensible. Tout en soulignant l'importance de cet intrant, les chercheurs ont expliqué qu'il faut aussi attirer l'attention des apprenants à la forme (Schmidt, 1990; Van Patten et Williams, 2007) et les inciter à produire la langue (Swain, 1985). Ces trois hypothèses sont exposées quant à l'insuffisance de l'intrant dans les sections qui suivent.

1.4.2. L'hypothèse du traitement de l'intrant de Van Patten

L'*input processing* (IP) ou le traitement de l'intrant de VanPatten se penche sur le fait que l'acquisition ne dépend pas entièrement de la compréhension. Selon ce modèle, si l'apprenant

fait une bonne connexion entre la forme et le sens pendant l'acte de compréhension, l'acquisition a lieu. Il considère trois questions fondamentales concernant les conditions qui permettent à un apprenant de faire ce lien entre la forme et le sens, les causes de la formation ou non de ce lien, les stratégies internes utilisées pendant la compréhension et leurs effets sur l'acquisition.

Selon Van Patten, l'apprenant est à la recherche de sens lors du traitement de l'intrant. Cette compréhension demande beaucoup d'efforts cognitifs et de mémoire de travail. De plus, l'apprenant d'une L2 n'a pas les mêmes capacités de mémoire et de traitement qu'un locuteur natif; il ne peut pas analyser et emmagasiner le même nombre d'informations, il a donc une capacité limitée pour le traitement de l'intrant (VanPatten et Williams, 2007).

Ainsi, le traitement de l'intrant respecte un ensemble de cinq principes spécifiques. Le premier est le principe de la préférence lexicale. L'apprenant, cherchant d'abord à comprendre le sens d'une phrase, traite les éléments lexicaux. Ceci se produit avant même qu'il se penche sur les formes grammaticales. Un apprenant qui entend une phrase au passé traite d'abord la forme lexicale qui lui indique le passé (hier, la veille, etc.) avant de traiter la forme grammaticale du passé (ex. : la terminaison *-ais* de l'indicatif imparfait). Le deuxième principe est celui de la préférence pour les marques grammaticales non redondantes. En effet, certaines formes grammaticales ne possèdent pas d'équivalence lexicale. C'est le cas, entre autres, de la terminaison verbale *-ant* précédé de la préposition *en* du français (gérondif) qui marque que l'action est en cours lorsqu'une autre action survient (ex. En entrant, j'ai croisé mon voisin). L'apprenant est donc obligé de créer une connexion forme-sens entre la terminaison *-ant* du verbe précédé du *en* et l'aspect de progression et de simultanéité puisqu'aucune forme lexicale n'est présente dans la phrase. Il n'y a donc pas de redondance, ce qui rend cette forme grammaticale significative et son traitement indispensable pour comprendre le sens. Ce qui nous amène au troisième principe, celui des marques significatives (progression, habitude, pluralité, etc.), qui seront traitées avant les non significatives. C'est le cas des marques qui possèdent une fonction grammaticale, mais qui ne fournissent pas d'information sémantique

(le subordonnant *que* en français²). Le quatrième principe est celui du premier nom. Par exemple, lorsqu'il écoute une phrase orale, l'apprenant de L2 analyse le premier nom ou pronom rencontré dans cette phrase comme un sujet. Finalement, le dernier principe est celui de l'ordre de la phrase. L'apprenant a tendance à analyser le début de la phrase en premier et à ensuite s'intéresser au reste de la phrase (VanPatten et Williams, 2007).

En résumé, comme les capacités de la mémoire de travail sont limitées, l'apprenant priorise le traitement du sens. Ainsi, l'enseignement devrait tenter d'attirer l'attention de l'apprenant sur la forme et prioriser les formes qui ne contribuent pas au sens ou qui sont redondantes. VanPatten n'est pas le seul à parler de l'importance de l'attention en L2. En fait, Schmidt abonde dans le même sens.

1.4.3. L'hypothèse de la prise en compte de Schmidt

Selon Schmidt, tout ce que nous apprenons a d'abord été remarqué consciemment dans l'intrant (Schmidt, 1990). Il place donc, tout comme Van Patten, le concept d'attention au centre de son hypothèse.

Schmidt (1990) affirme qu'apprendre une langue seconde est un processus conscient et que l'attention est importante pour l'apprentissage. Dans son article *The Role of Consciousness in Second Language Learning* (1990), il souligne l'importance et l'utilité des processus conscients comme la prise en compte lors de l'acquisition des langues secondes. Cependant, il ne néglige pas pour autant la production et la compréhension du langage. La prise en compte, la dimension au cœur de l'hypothèse de Schmidt, se divise en trois niveaux : la perception, la prise en compte et la compréhension. D'abord, la perception est l'enregistrement conscient des signaux provenant d'évènements externes afin de créer des représentations internes. Ensuite, la prise en compte est la perception de ces stimuli et le stockage dans la mémoire à long terme. Schmidt explique qu'il y a une prise en compte de la forme contenue dans l'intrant et une

² Le subordonnant *que* en français est souvent utilisé dans les subordonnées complétives jouant différents rôles dans la phrase (sujet, complément direct, indirect, de l'adjectif, du nom, de l'adverbe, etc.), sans toutefois ajouter une valeur sémantique à la phrase (temps, lieu, cause, conséquence, etc.). Ex. Qu'il soit parti ne m'attriste pas. Il lui dit qu'il doit partir.

autre de son écart avec l'interlangue. Ces deux derniers éléments sont essentiels dans l'apprentissage. Cette prise en compte se fait dans la mémoire de travail. Enfin, la compréhension est la comparaison des formes perçues avec l'interlangue dans le but d'en déterminer les ressemblances et les différences.

La rétroaction corrective joue un rôle dans l'hypothèse de Schmidt. Un étudiant ne peut pas toujours remarquer l'écart entre son interlangue et la forme cible, surtout s'il y a beaucoup de similarités de sens. Afin de l'aider à percevoir cette différence, il a besoin de recevoir de la rétroaction corrective. En percevant cet écart, il fait en sorte que ce qui était pris en compte à partir de l'intrant devienne du saisi menant, éventuellement, à l'apprentissage. Cependant, la rétroaction corrective ne garantit pas que l'apprenant soit en mesure de déterminer la nature de l'erreur. Par exemple, même si un étudiant reçoit de la rétroaction corrective dans une rédaction, il ne pourra pas s'approprier cette rétroaction à moins de véritablement s'apercevoir de son erreur et de la mettre en lien avec la forme correcte. Selon Schmidt, s'il ne connaît pas la nature de l'erreur, il ne sera pas capable de la corriger et/ou ne comprendra pas pourquoi il devait apporter la correction. Il commettra fort probablement la même erreur dans ses prochaines rédactions puisqu'il n'aura pas perçu l'écart entre son interlangue et la forme appropriée.

Les deux dernières hypothèses du traitement de l'intrant et de la prise en compte ajoutent deux éléments essentiels à l'acquisition d'une langue seconde, à savoir l'importance de l'attention. Cependant, ils ne sont pas non plus suffisants. Les deux hypothèses suivantes soulignent l'importance du contexte de production dans lequel les apprenants reçoivent la rétroaction. Il s'agit de l'hypothèse de l'extrait compréhensible de Swain et de l'hypothèse de l'interaction de Long.

1.4.4. L'hypothèse de l'extrait compréhensible de Swain

Swain (1985) traite aussi de la nécessité de l'intrant. Dans ses recherches, elle conclut que l'intrant riche et compréhensible joue un rôle important dans le développement de la L2. En effet, elle rapporte que les élèves d'immersion qui étaient exposés à de l'intrant

compréhensible sont fluides dans la compréhension et dans la production. Cependant, ces mêmes élèves démontrent une lacune en ce qui concerne leur précision langagière. Leurs compétences en production orale et écrite sont nettement plus faibles que leurs compétences en compréhension orale et écrite (lecture) et celles des natifs (Swain, 1985). Elle soutient donc que cet intrant, bien qu'essentiel, est insuffisant.

Selon elle, en plus d'exposer les apprenants à de l'intrant compréhensible, il faut les placer dans des situations de production parce qu'elles procurent à l'apprenant la possibilité d'utiliser considérablement ses ressources linguistiques (Swain, 1985). La production de la langue incite l'apprenant à aller de la compréhension (l'usage sémantique), vers l'usage syntaxique de la langue. Pour cette raison, Swain accorde une importance particulière à l'intrant, mais aussi à l'extrant. Cet extrant a aussi un rôle important dans le développement de la syntaxe et de la morphologie. Sans celui-ci, les habiletés de conversation des élèves sont retardées par rapport à leurs habiletés de compréhension (Swain, 1985). L'un des termes reliés à cette hypothèse est celui de l'extrant compréhensible. Cette hypothèse se réfère au besoin d'un apprenant d'être incité afin de livrer un message précis, cohérent et approprié (Swain, 1985).

L'extrant a quatre fonctions (Swain, 1985). La première est la fonction de la prise en compte. En produisant la langue, l'apprenant se rend compte de ce qu'il ne sait pas ou de ce qu'il sait partiellement. Swain parle du fait de remarquer les trous dans l'interlangue. Ceci survient quand l'apprenant sait ce qu'il veut dire, mais il se sent incapable de le communiquer. La deuxième fonction de l'extrant est le test d'hypothèse. En produisant la langue cible, l'apprenant teste ses hypothèses à propos des structures et des significations de cette langue afin de les mettre à l'essai. À travers la négociation et la rétroaction qui ont lieu lors de la production de la langue, l'apprenant devient conscient de l'adéquation de ses hypothèses. Il en résulte une analyse, permettant à l'apprenant de réfléchir sur la langue. L'apprenant est effectivement engagé dans les tests d'hypothèses et se sert du cadre de l'interaction pour vérifier ses hypothèses. Il comprend que sa grammaire n'est pas correcte, reçoit une rétroaction pour s'améliorer et reformule sa production. La troisième fonction de l'extrant est l'aisance. L'extrant rend l'usage de la langue automatique, routinier et fluide. Le traitement automatique vient, en effet, d'un mappage constant et réussi de la grammaire dans l'extrant. La quatrième

fonction est la rétroaction correctrice. Celle-ci incite l'apprenant à produire un extrant précis. Avec cette rétroaction, l'apprenant développe son interlangue. Cette hypothèse démontre bien l'importance de l'intrant compréhensible jumelé à des situations de production.

En résumé, les hypothèses de Van Patten, Schmidt et Swain réfutent bien les propos avancés par Krashen, à savoir que l'intrant compréhensible seul est suffisant pour l'acquisition de la L2. Or, on sait maintenant qu'il en faut bien plus pour acquérir la L2. En effet, il faut attirer l'attention de l'apprenant sur la forme tout en l'exposant à de l'intrant compréhensible et en l'incitant à produire la L2 par le biais de l'interaction. De là est né l'enseignement centré sur la forme (Form-Focused Instruction).

1.4.5. L'enseignement centré sur la forme

L'enseignement centré sur la forme ou le *Form-Focused Instruction* (FFI) vient en quelque sorte boucler la boucle au sujet des théories en acquisition d'une L2. En effet, il se définit comme étant un enseignement dans lequel l'apprenant reçoit de l'enseignement en lien avec les aspects formels de la langue et ce dans le cadre d'un enseignement axé sur la communication et la compréhension du sens.

Spada (1997) définit le FFI comme étant « tout effort pédagogique utilisé afin d'attirer l'attention d'un apprenant aux formes langagières, de façon implicite ou explicite » (traduction libre, Spada, 1997, p.73). Le FFI de Spada prend deux formes : proactive et réactive. Cette première constitue une intervention planifiée dans laquelle l'enseignant sélectionne à l'avance des formes spécifiques sur lesquelles il souhaite mettre l'accent. Il doit donc se préparer en prenant en considération les difficultés individuelles des apprenants, la séquence d'acquisition des différentes formes langagières, la qualité de l'intrant, la complexité de la forme et l'influence de la L1 sur les processus d'acquisition de la L2 (Doughty et Williams, 1998).

La deuxième forme, la forme réactive, se réalise après une production erronée d'un apprenant afin de lui fournir un enseignement en lien avec son erreur ou de la rétroaction correctrice. Elle permet à l'apprenant de savoir que son utilisation d'une structure est incorrecte. Elle peut

contenir ou non de l'information métalinguistique (Lightbown et Spada, 1999). La rétroaction corrective, le volet réactif du FFI, est d'ailleurs une façon de diriger l'attention de l'apprenant sur une propriété formelle du langage (Doughty et Williams, 1998) lui permettant ainsi de remarquer l'écart existant entre la L2 et son interlangue.

La recherche ayant étudié les effets de la RC à l'oral (Lyster et Ranta, 1997; Lyster et Saito, 2010), mais aussi à l'écrit (Ashwell, 2000; Chandler, 2003; Ferris, 2010; Ferris et Roberts, 2001), a démontré l'importance de celle-ci. Une vision globale de la recherche sur la RC à l'écrit est fournie dans la section suivante.

1.5. La recherche sur la rétroaction corrective

L'erreur fait maintenant partie intégrante du processus de développement d'une L2. De plus, la rétroaction corrective, dans une approche centrée sur le processus, a sa place et est utilisée dans les classes de francisation. D'ailleurs, la rétroaction corrective contribue à l'apprentissage de la L2 à l'oral (Lyster et Saito, 2010). Lorsque la recherche a été effectuée dans le domaine de l'oral, les chercheurs ont d'abord commencé par étudier de quelles façons les enseignants fournissent la RC dans les classes de L2 et quelles étaient les réactions des apprenants aux différentes formes de rétroaction. La recherche de Lyster et Ranta (1997) en est un bon exemple. En effet, les chercheurs ont observé 4 enseignants et leurs 104 élèves de 4^e et 5^e année du primaire dans des classes d'immersion française. La transcription des 18,3 heures observées les ont amenés à décrire les techniques de RC utilisées par les enseignants. Les résultats de l'étude ont d'ailleurs permis de déterminer la technique la plus populaire, soit la reformulation de la production de l'apprenant en remplaçant l'élément erroné par la forme correcte. De plus, ils ont aussi observé les réactions des apprenants à cette rétroaction corrective (*uptake*). Les résultats ont indiqué que la reformulation, la technique utilisée la majorité du temps, n'était pas la plus efficace pour générer une réaction chez l'apprenant. Les chercheurs soulignent donc l'importance des techniques qui incitent l'apprenant à s'autocorriger³. L'étude de Lyster et Ranta (1997) a donné naissance à plusieurs autres

³ Selon Lyster et Ranta (1997), les techniques qui incitent l'apprenant à s'autocorriger sont l'élicitation, la rétroaction métalinguistique, la demande de clarification et la répétition.

recherches qui ont étudié la perception des apprenants et des enseignants par rapport à la RC à l'oral, l'effet de la rétroaction en général et l'effet des différentes techniques de rétroaction à l'oral (voir la méta-analyse de Lyster et Saito, 2010).

La rétroaction corrective est tout aussi importante pour l'apprentissage de l'écrit en L2 (Ferris, 2010) et joue un rôle dans l'intégration scolaire et professionnelle des adultes (Cohen et Cavalcanti, 1990). Elle poursuit les mêmes objectifs qu'à l'oral, soit de diriger l'attention de l'apprenant sur la forme, et non seulement sur le sens. Aussi, la recherche a démontré que les étudiants s'attendent à recevoir de la rétroaction corrective lorsqu'ils rédigent. Leki (1991) a réalisé une étude auprès de 100 étudiants d'une classe d'écriture rédaction d'anglais langue seconde. Les étudiants devaient remplir un sondage concernant leurs préférences par rapport à la rétroaction corrective à l'écrit. Les résultats démontrent que les étudiants voulaient que les enseignants corrigent leur rédaction et qu'ils fassent ressortir toutes les erreurs. La majorité d'entre eux considéraient que leur enseignant était la meilleure source d'aide pour améliorer leur texte. Une autre étude, celle de Schulz (2001), a été menée auprès de 607 étudiants du français L2. Son objectif était de dégager les perceptions des étudiants par rapport au rôle de la rétroaction corrective dans l'apprentissage de la L2 à l'oral et à l'écrit. Selon les résultats, les étudiants préfèrent que l'enseignant les corrige en classe et se sentent trahis si aucune rétroaction corrective sur leur production écrite n'est fournie. Tous ces éléments soulignent l'importance qu'accordent les apprenants à la rétroaction corrective en L2.

Nonobstant son importance, la recherche sur la rétroaction à l'écrit en L2 n'a pas fait l'objet d'une investigation intensive contrairement à la rétroaction à l'oral en langue seconde. C'est suite à la publication d'un article de Truscott (1996), *The case against grammar correction in L2 writing classes*, que la discussion et la controverse autour de la rétroaction corrective à l'écrit en langue seconde ont véritablement été lancées. Selon lui, la recherche démontrait que la correction grammaticale n'était pas efficace et que ce manque d'efficacité aurait dû être attendu, compte tenu de la nature du processus de correction et la nature de l'apprentissage du langage. La correction grammaticale aurait aussi pour effet de stresser les étudiants, de diminuer leur aisance à l'écrit et de faire perdre du temps aux professeurs. Elle devrait donc être abandonnée (Truscott, 1996).

Évidemment, cette prise de position a déclenché tout un débat autour de l'importance de la rétroaction à l'écrit. Ferris (1999) croyait que Truscott se base sur des preuves empiriques limitées, incomplètes et non concluantes, qui ne permettaient pas de tirer des conclusions quant à ce qui devrait être fait ou non dans les classes de langues secondes. Selon elle, la recherche ne nous permettait pas encore de tirer des conclusions claires.

Néanmoins, cet article de Truscott ainsi que le débat auquel il a participé ont lancé le courant de recherche sur la rétroaction à l'écrit en langue seconde. Les chercheurs ont voulu démontrer que les conclusions de Truscott étaient erronées. Contrairement à ce qui avait été fait concernant la rétroaction corrective à l'oral en L2, les chercheurs ne sont pas directement allés voir ce qui se faisait déjà dans les classes. Ils sont plutôt partis des arguments de Truscott pour démontrer l'efficacité générale de la rétroaction corrective à l'écrit (Ashwell, 2000; Chandler, 2003; Ferris et Roberts, 2001; Van Beuningen et *al.*, 2012) et pour comparer les effets des différentes techniques de rétroaction afin de découvrir quelles étaient les meilleures (Bitchener et Knoch, 2009; Sachs et Polio, 2007; Sheen, 2007; Van Beuningen et *al.*, 2012). D'ailleurs, il y aurait eu un grand fossé entre la recherche, la théorie et la pratique en classe puisque peu de recherche descriptive a été menée pour décrire les pratiques rétroactives des enseignants à l'écrit et de quelle façon cette rétroaction est utilisée par les apprenants (Guénette, 2007). De plus, quelques problèmes sont survenus en ce qui a trait à la terminologie, l'élaboration de la méthodologie et l'interprétation des résultats (Ferris, 2010), ce qui prouve la nécessité d'effectuer plus de recherche sur le sujet.

1.6. Les questions générales de la recherche

En résumé, peu de recherche a été effectuée pour identifier les techniques réellement utilisées par les enseignants dans les classes de langues secondes, mais aussi sur comment les apprenants de L2 utilisent cette rétroaction à l'écrit. De plus, bien que la compétence à l'écrit soit importante pour les immigrants adultes au Québec, bien peu d'études ont été effectuées dans le contexte de la francisation. Il serait donc pertinent de se pencher sur les deux questions générales suivantes :

1. Comment les enseignants en francisation donnent-ils la rétroaction corrective à l'écrit?
2. Comment les étudiants de francisation incorporent-ils la rétroaction corrective de leur enseignant dans la révision de la rédaction?

2. LE CADRE CONCEPTUEL

L'objectif de ce deuxième chapitre est, dans un premier temps, de définir et d'expliciter les différentes techniques de rétroaction corrective utilisées à l'écrit en L2. Dans un deuxième temps, une revue de la littérature contenant la recherche empirique qui s'intéresse au sujet de la présente étude est présentée afin de mieux comprendre les objectifs de la recherche et de dégager les questions spécifiques. Cette partie du chapitre est divisée en cinq sous-parties. Les trois premières traitent des préférences et des perceptions des apprenants quant à la rétroaction à l'écrit, des croyances et de la pratique réelle des enseignants, ainsi que de la recherche sur les effets de la rétroaction corrective écrite sur la forme par rapport à celle sur le contenu. Cette section souligne l'importance de la correction de la forme à l'écrit en L2 et dirige vers la troisième partie, soit la recherche empirique sur la question ainsi que les fondements sur lesquels s'appuient les questions spécifiques. Finalement, la quatrième partie servira à résumer les résultats de la recherche et la méthodologie utilisée.

2.1. Les techniques de rétroaction corrective à l'écrit

L'efficacité des différentes techniques de rétroaction est sans doute le sujet dont on a le plus discuté dans la recherche sur la rétroaction à l'écrit. L'ensemble des techniques est divisé en deux groupes : les techniques directes et les techniques indirectes (Hendrickson, 1980; Lee, 2004).

2.1.1. La rétroaction corrective directe

La rétroaction directe fait référence à toute technique à travers laquelle la forme ou la structure correcte est fournie à l'apprenant. Il peut s'agir de supprimer un mot, une phrase ou un morphème superflu(e), d'insérer un élément manquant ou de fournir une forme ou une structure correcte. La rétroaction directe peut aussi inclure une explication métalinguistique écrite ou orale (Hendrickson, 1980; Lee, 2004). Elle est plus ou moins explicite compte tenu de la situation (voir les exemples 1 à 3). Dans l'exemple 1, l'enseignant écrit la forme correcte au-dessus de l'erreur.

Exemple 1

L'

Le homme mange un fruit.

Il peut aussi le faire en biffant un mot qui ne devrait pas être là, comme c'est le cas dans l'exemple 2.

Exemple 2

Je vais appeler ~~à~~ Marie.

Dans l'exemple 3, l'enseignant fournit la forme correcte à l'apprenant en plus de lui donner une explication métalinguistique. L'apprenant a donc accès à la nature de l'erreur, ainsi qu'aux paramètres entourant cette erreur, ce qui rend la rétroaction corrective plus explicite que dans les exemples précédents.

Exemple 3

je suis

Hier, j'ai allé à l'épicerie.

→ le verbe "aller" se conjugue avec l'auxiliaire "être" aux temps composés

2.1.2. La rétroaction corrective indirecte

Elle indique qu'une erreur a été commise sans toutefois fournir la forme requise (Hendrickson, 1980; Lee, 2004). Il existe plusieurs façons d'identifier les erreurs : souligner l'erreur, l'encercler, inscrire le nombre d'erreurs sur la ligne dans la marge, utiliser un code qui démontre où l'erreur se trouve et de quel type il s'agit. Ces techniques dirigent l'attention de l'apprenant vers l'erreur et le laissent à lui-même pour résoudre et corriger le problème tout en étant plus ou moins guidé par le professeur.

Le soulignement. L'exemple 4 nous montre un enseignant qui attire l'attention d'un étudiant sur son erreur en la soulignant.

Exemple 4

J'aime vous vraiment.

L'encerclement. Dans l'exemple 5, l'enseignant attire l'attention d'un étudiant sur son erreur en l'encerclement.

Exemple 5

Hier, j'allais à la piscine.

L'indication dans la marge. L'enseignant indique le nombre d'erreurs que l'étudiant a commis sur une ligne dans la marge, comme c'est le cas dans l'exemple 6.

Exemple 6

4 Je suis allé en vacances à Ontario l'été passé. Je restais deux semaine. J'ai visité le chute
Niagara.

Les codes. Dans l'exemple 7, l'enseignant attire l'attention de l'apprenant sur l'erreur en utilisant un code. Celui-ci indique d'ailleurs la nature de l'erreur.

Exemple 7

Si je retournerais à l'université, j'^{VT}étudierai en sciences de la santé.

Les techniques combinées. Il y a plusieurs possibilités. Dans l'exemple 8, l'enseignant attire l'attention de l'apprenant en encerclement l'erreur et en ajoutant un indice métalinguistique sous forme de code. Cet indice peut être de différentes natures (code, explications métalinguistiques, etc.)

Exemple 8

Quand j'étais petit, je jou^{VT}é avec mon ^Sbrun chat.

Le tableau 1 résume les différentes techniques de rétroaction corrective à l'écrit. Elles sont classées selon leur caractère direct ou indirect.

Tableau 1 : Les différentes techniques de rétroaction corrective à l'écrit.

Techniques directes	Techniques indirectes
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ajouter la forme correcte 2. Biffer un mot en trop 3. Fournir la forme correcte et une explication métalinguistique 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Souligner l'erreur 2. Encercler l'erreur 3. Inscire le nombre d'erreurs dans la marge 4. Inscire un code 5. Utiliser plusieurs techniques combinées.

2.2. La recherche sur la rétroaction corrective à l'écrit en L2

La recherche sur la rétroaction corrective à l'écrit en L2 peut être divisée en deux sections : la recherche sur la rétroaction corrective sur la forme et celle sur le contenu (Ashwell, 2000; Fathman et Whalley, 1990; Zamel, 1985). Ces deux éléments font partie de la correction des enseignants. Cependant, les préférences des apprenants, les pratiques des enseignants et la recherche empirique sur le sujet démontrent que la forme en L2 est plus sensible à la rétroaction corrective que le sens (Ashwell, 2000). De plus, la RC sur la forme est importante puisqu'elle permet à l'étudiant d'améliorer son interlangue (Ashwell, 2000; Chandler, 2003; Ferris et Roberts, 2001). Cependant, le manque de recherche descriptive sur la rétroaction corrective sur la forme à l'écrit en L2 et les nombreux problèmes méthodologiques de la recherche expérimentale ne permettent pas encore de dégager de consensus clair. La section suivante traite de ces éléments.

2.2.1. Les préférences et les perceptions des apprenants

C'est Leki (1991) qui est l'un des premiers à s'interroger sur les perceptions et les préférences des étudiants en ce qui concerne la rétroaction corrective à l'écrit en L2. Il tente de découvrir, selon la perception des étudiants, le type de rétroaction de la part du professeur qui les aide à s'améliorer à l'écrit, la technique de rétroaction auquel ces étudiants font face et de relater

leurs commentaires. Un questionnaire fermé est remis aux étudiants ($n = 100$). Il est divisé en 4 sections : les perceptions des étudiants sur la précision à l'écrit, la description de leurs habitudes de révision après avoir reçu leur rédaction corrigée, le meilleur choix parmi plusieurs sur la rétroaction correctrice et une tâche d'évaluation de la qualité de sept techniques de correction d'un point de grammaire spécifique. La grande majorité des étudiants (91 %) préfèrent que leur professeur corrige toutes les erreurs, surtout les erreurs grammaticales (93 %). Les participants démontrent une préférence pour la correction qui les dirige vers un ouvrage grammatical pour une explication de l'erreur. Ils préfèrent aussi que le professeur donne un indice quant à la correction (67 %). En ce qui concerne leurs commentaires, la majorité souligne l'importance de l'aide du professeur à l'écrit. Ils semblent aussi penser que corriger une erreur de forme ressemble à un casse-tête puisque le professeur souligne l'erreur et donne un indice. L'étudiant doit donc corriger son erreur par lui-même. Un autre résultat intéressant indique que les étudiants n'ont pas tendance à aller chercher de l'aide chez leurs pairs (natifs ou non-natifs). Les chercheurs expliquent que cela peut venir du fait que certains d'entre eux sont nouvellement arrivés ou encore qu'ils considèrent qu'un pair non entraîné n'est pas vraiment apte pour aider à améliorer un travail écrit.

Six autres études descriptives (Cohen et Cavalcanti, 1990; Ferris, 1995; Hedgcock et Lefkowitz, 1994, 1996; Lee, 2004; Leki, 1991; Montgomery et Baker, 2007) se sont penchées sur les préférences et les perceptions des étudiants quant à la rétroaction correctrice à l'écrit en L2. Les instruments utilisés dans ces études ainsi que les résultats obtenus sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2 : Les études sur les préférences et les perceptions des étudiants quant à la rétroaction corrective à l'écrit en L2.

Études	<i>n</i>	Préférences des étudiants	Perceptions des étudiants	Instruments
Cohen et Cavalcanti (1990)	9	RC sur la forme et sur le contenu	La RC vise surtout la grammaire Problème de compréhension de la RC Ils veulent de la RC	Questionnaire
Leki (1991)	100	Correction de toutes les erreurs de la forme Technique de RC qui fournit un indice quant à la nature de l'erreur (RC indirecte)	Tiennent compte de la RC Problème de compréhension de la RC Ils veulent de la RC	Questionnaire
Ferris (1995)	155		Progrès grâce à la RC Problème de compréhension de la RC Ils veulent de la RC	Questionnaire
Hedgcock et Lefkowitz (1994, 1996)	21	RC sur la forme	Problème de compréhension de la RC Progrès grâce à la RC Certains élèves préfèrent la RC sur le contenu, d'autres sur la forme Ils veulent de la RC	Questionnaire Entrevues
Lee (2004)	320	Correction de toutes les erreurs de la forme Rétroaction directe	Problème de compréhension de la RC Progrès grâce à la RC Ils veulent de la RC	Questionnaire Entrevues
Montgomery et Baker (2007)	98	RC sur la forme	Problème de compréhension de la RC Correspondent à la façon de recevoir la rétroaction Ils veulent de la RC	Questionnaire

Les résultats démontrent que les étudiants s'attendent à ce que toutes leurs erreurs soient corrigées (Lee, 2004; Leki, 1991). Également, ils croient que la rétroaction corrective donnée par leur enseignant joue un grand rôle et leur apporte une aide importante lors de la révision des erreurs (Ferris, 1995; Hedgcock et Lefkowitz, 1994; 1996; Lee, 2004; Leki, 1991). D'ailleurs, ils veulent recevoir de la rétroaction corrective (Cohen et Cavalcanti, 1990), surtout sur les erreurs de forme (Hedgcock et Lefkowitz, 1994; 1996; Lee, 2004; Leki, 1991, Montgomery et Baker, 2007). La rétroaction sur le contenu ne fait pas l'unanimité chez les apprenants de langue seconde ou étrangère. Certains pensent que leurs professeurs devraient accorder une plus grande importance au contenu et à l'organisation, d'autres croient que les

exercices de rédaction servent à mettre en pratique les notions grammaticales et non leur créativité (Hedgcock et Lefkowitz, 1994; 1996). Ils semblent parfois avoir une préférence pour les techniques directes (Lee, 2004) alors que d'autres préfèrent les techniques indirectes (Leki, 1991). De plus, tous sont d'accord pour dire que les commentaires sont parfois difficiles à interpréter. Néanmoins, l'opinion générale des étudiants par rapport à la rétroaction est positive, ils veulent que les professeurs corrigent leur texte.

Connaître la perception et les préférences des étudiants aide à comprendre qu'ils s'attendent à recevoir de la rétroaction. Il importe de savoir à quel point les perceptions des étudiants concordent avec celles des enseignants ainsi qu'avec leurs pratiques. La section suivante traite de la recherche en lien avec les perceptions des enseignants.

2.2.2. Les pratiques des enseignants

La recherche portant sur les croyances et la pratique des enseignants d'écrit en langue seconde concernant la rétroaction corrective est assez jeune. Montgomery et Baker (2007) ont réalisé une étude intéressante sur le sujet. Elles ont cherché à connaître la quantité de rétroaction locale (forme) et globale (contenu) donnée par les enseignants. Pendant la session, les chercheurs ont recueilli les copies corrigées par les enseignants. Ces rédactions ont été corrigées et révisées à plusieurs reprises par les apprenants. Ils ont ensuite comptabilisé et analysé la quantité de RC afin de connaître la pratique réelle des professeurs. Une fois la session terminée, les professeurs ont dû répondre à un questionnaire dans lequel on leur demandait la quantité de rétroaction donnée pour chaque type d'erreur (idées/contenu, organisation, vocabulaire, grammaire, mécanique) en moyenne pour chaque étudiant. Ce questionnaire permet aux chercheurs de connaître les perceptions des professeurs.

Les résultats de Montgomery et Baker (2007) ont démontré que les professeurs donnaient généralement une plus grande quantité de rétroaction corrective sur les aspects locaux (forme) et une faible quantité sur les aspects globaux (contenu). La quantité de rétroaction fournie par les professeurs ne dépendait pas du niveau des étudiants. Cependant, les étudiants des niveaux de compétence plus faibles recevaient plus de rétroaction locale que les autres. De plus, il y

avait une large variabilité en ce qui concerne la quantité de rétroaction corrective donnée à chaque étudiant. Par exemple, un enseignant a fourni une très grande quantité de rétroaction grammaticale à un étudiant (210 commentaires) alors qu'un autre n'en a reçu aucune sur la forme, ni sur le contenu.

Guénette (2009) a aussi mené une étude sur les pratiques des enseignants en formation concernant la RC à l'écrit en L2. Non seulement elle a regardé sur quels types d'erreurs les enseignants portaient leur attention, elle s'est aussi demandée quelles techniques ils utilisaient. Pour ce faire, elle a mené son étude auprès de 15 participants inscrits à un cours de troisième année au baccalauréat en enseignement de l'anglais L2. Ces futurs enseignants ont dû correspondre par courriel avec des élèves de troisièmes secondaire ($n = 52$) pour leur fournir de la RC sur leurs rédactions. Les participants devaient fournir de la RC sur la forme et donner quelques commentaires et suggestions aux élèves. Les erreurs ont ensuite été classées selon leur type et la technique de RC utilisée (directe ou indirecte).

Les résultats de cette recherche démontrent que la forme est l'aspect qui a reçu le plus de rétroaction corrective de la part des enseignants. La majorité des erreurs (70%), peu importe leur catégorie, ont été corrigées à l'aide d'une technique de rétroaction directe. Cette technique était significativement la plus utilisée chez les enseignants. La deuxième plus populaire était la technique indirecte codée. Environ 17% des erreurs ont été corrigées avec cette technique. Cependant, elle n'était pas la préférée de tous les enseignants. Alors qu'un d'entre eux n'a utilisé que cette technique, d'autres ne l'ont jamais utilisé. Il existe une grande variation entre les enseignants. Guénette (2009) ajoute que près de 80% des erreurs liées à la structure ou au style ont été corrigées avec une technique directe. En ce qui concerne la RC indirecte codée, elle a été fournie pour tous les types d'erreurs, mais surtout pour celles d'orthographe. Ces résultats soulignent donc que les enseignants portent beaucoup leur attention sur la forme lorsqu'ils corrigent, qu'ils choisissent souvent une technique de rétroaction directe et que la technique utilisée peut varier en fonction du type d'erreur.

D'autres études, présentes dans le tableau 3, se sont penchées sur les pratiques des enseignants (Guénette, 2009; Lee, 2004, 2008a; Montgomery et Baker, 2007; Zamel, 1985). D'abord, les

enseignants croient que la rétroaction corrective est bénéfique et aide les étudiants (Guénette, 2009; Lee, 2004). Ensuite, la rétroaction corrective des enseignants touche principalement la forme (Guénette, 2009; Lee, 2004; Montgomery et Baker, 2007), même si les professeurs croient en donner tout autant par rapport au contenu (Guénette, 2009; Montgomery et Baker, 2007). Il existe donc une différence entre ce que les enseignants croient faire et ce qu'ils font dans la réalité. De plus, les enseignants utilisent une variété de techniques lorsqu'ils corrigent. Quant à la quantité de rétroaction fournie, certains enseignants préconisent une approche ciblée dans laquelle ils fournissent de la RC à une sélection d'erreurs en particulier, alors que d'autres fournissent de la rétroaction corrective sur toutes les erreurs en même temps (Guénette, 2009; Lee, 2004). Aussi, certains enseignants adoptent des techniques de rétroaction directes alors que d'autres préfèrent mélanger les techniques directes aux techniques indirectes (Guénette, 2009; Lee, 2004). Zamel (1985), qui a analysé la nature de la RC des enseignants, souligne le fait que la RC et les commentaires des enseignants sont souvent vagues et imprécis (ex. *Structure de l'introduction à retravailler*). Cette observation concorde avec les perceptions des apprenants qui affirment que la rétroaction de leurs enseignants est souvent difficile à comprendre et à utiliser (Cohen et Cavalcanti, 1990; Ferris, 1995; Hedgcock et Lefkowitz, 1994; 1996; Lee, 2004; Leki, 1991, Montgomery et Baker, 2007).

Tableau 3 : Les études sur les croyances et la pratique réelle des enseignants concernant la rétroaction corrective à l'écrit en L2.

Études	n	Perceptions	Pratique	Instruments
Zamel (1985)	15		RC et commentaires imprécis et vagues RC surtout sur la forme	Analyse de 105 rédactions corrigées
Lee (2004)	206	Progression des élèves grâce à la RC Les élèves devraient être engagés dans la correction (RC indirecte)	Correction de toutes les erreurs Directe ou indirecte + codes	Questionnaire Entrevue téléphonique
Montgomery et Baker (2007)	15	RC sur la forme et le contenu	RC surtout sur la forme, peu sur le contenu	Questionnaire Analyse de la RC dans les rédactions des élèves
Lee (2008a)	26		RC surtout sur la forme (94 %)	Analyse de 174 rédactions
Guénette (2009)	15	Toutes les erreurs doivent être corrigées La RC n'est pas une perte de temps RC directe et indirecte	RC sélective (ciblée) RC directe	Questionnaire Analyse des courriels échangés entre les futurs enseignants et des élèves de sec. 3 Journal de bord Entrevues

La recherche descriptive sur les perceptions et les préférences des apprenants, d'un côté, et celles des enseignants, de l'autre côté, démontre que la correction de la forme à l'écrit en L2 est importante et souhaitée des deux côtés. Afin de réaliser ces études, les chercheurs ont utilisé les questionnaires et les entrevues. Les échantillons étaient constitués d'environ 89 participants en moyenne. Cependant, la taille de l'échantillon varie entre 9 (Cohen et Cavalcanti, 1990) et 320 participants (Lee, 2004), ce qui influence la validité des résultats. Puisque les étudiants souhaitent recevoir de la rétroaction sur la forme et puisque les enseignants accordent beaucoup d'importance à la forme lorsqu'ils corrigent, il est intéressant de comprendre si la RC affecte la forme et surtout si l'on doit prioriser la forme par rapport au contenu.

2.2.3. La rétroaction corrective sur la forme et sur le contenu

Afin de bien comprendre les recherches qui suivent, il est important de définir ce que signifie la rétroaction sur la forme et sur le contenu. Ashwell (2000) définit les erreurs de forme

comme étant les erreurs lexicales, syntaxiques, orthographiques et morphologiques. Il s'agit des erreurs qui touchent le code linguistique de la L2. Les erreurs sur le contenu comprennent les erreurs de cohérence et de cohésion, d'organisation et de division en paragraphe.

Cumming (2001), dans son article intitulé *Learning to Write in a Second Language : Two Decades of Research*, affirme que rédiger en L2 suit le même processus que rédiger en L1. C'est-à-dire que, peu importe les particularités linguistiques de la langue (morphologiques, syntaxiques et lexicales), l'apprenant transfère ses habiletés rédactionnelles (organisation et contenu) et ses stratégies, efficaces ou déficientes, de sa L1 vers la L2 (Friedlander, 1990). C'est donc dire que les compétences rédactionnelles concernant le contenu et l'organisation dépendent plus des habiletés déjà acquises par l'apprenant adulte dans sa L1 que de ses habiletés en L2. Ceci peut être considéré comme une raison pour accorder plus d'importance à la forme qu'au contenu lors de la provision de la RC.

L'importance de la rétroaction corrective à l'écrit sur la forme par rapport au contenu est aussi démontrée dans la recherche empirique. En 1990, Fathman et Whalley ont publié une étude au sujet de la cible de la rétroaction, à savoir si cette rétroaction devait mettre l'accent sur la forme ou sur le contenu. Ils ont analysé les productions écrites de 72 étudiants de niveau intermédiaire d'anglais L2 d'une classe de composition au collège. Le but était de vérifier si l'habileté de l'étudiant à réviser sa composition variait en fonction de la rétroaction (sur la forme ou sur le contenu) fournie par leur professeur. À partir de 8 images, les étudiants ont écrit une rédaction afin de raconter le contenu des images. Cette rédaction a ensuite été corrigée par l'enseignant qui a fourni des commentaires sur le contenu et a souligné les erreurs grammaticales. Leurs résultats suggèrent que la rétroaction sur la forme et celle sur le contenu, données séparément ou simultanément, influencent positivement la réécriture. La localisation des erreurs grammaticales dans le texte des étudiants semble aussi être une bonne façon de leur permettre de corriger ces erreurs. Dans l'étude de Fathman et Whalley, la rétroaction sur la forme a eu plus d'effets positifs que la rétroaction sur le contenu puisque les étudiants ont réussi à corriger plus d'erreurs liées à la forme. Ceci peut certainement être dû au fait que les commentaires sur la forme étaient plus précis que les commentaires sur le contenu, quoique les résultats démontrent que les apprenants réussissaient à améliorer le contenu et ce malgré la

nature générale des commentaires reçus. Fathman et Whalley concluent que le fait de combiner la rétroaction sur la forme à la rétroaction sur le contenu n'a pas d'incidence sur les effets de la rétroaction. De plus, lorsque les enseignants fournissent de la rétroaction sur la forme, les étudiants diminuent significativement leur nombre d'erreurs grammaticales, comparativement à lorsqu'ils ne reçoivent aucune rétroaction ou que de la rétroaction sur le contenu.

Ashwell (2000) a mené une étude similaire auprès d'étudiants d'une classe d'écrit en langue seconde dans une université japonaise. Pour ce faire, il a divisé les étudiants ($n=50$) en quatre groupes. Le premier groupe a reçu de la rétroaction sur le contenu lors de la première version, de la rétroaction sur la forme lors de la deuxième version et aucune rétroaction sur la version finale. Le deuxième groupe a reçu le contraire, soit sur la forme en premier et sur le contenu en deuxième. Le troisième groupe a obtenu une rétroaction mélangée forme/contenu lors des deux versions du texte. Le dernier groupe n'a reçu aucune rétroaction. Tout comme dans l'étude précédente, les enseignants soulignaient ou encerclaient les erreurs de forme et écrivaient des commentaires sur le contenu dans la marge ou à la fin du texte. Les résultats démontrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les trois méthodes de rétroaction (contenu puis forme, forme puis contenu, contenu/forme mélangés). Néanmoins, Ashwell affirme que la rétroaction corrective aide les étudiants à améliorer la forme et le contenu lors du processus d'écriture. Cependant, l'amélioration du contenu est beaucoup moins significative que l'amélioration de la forme. En effet, même sans rétroaction sur le contenu, les étudiants réussissent à améliorer le contenu de leurs productions lors de la révision. Il semblerait donc que les gains sur le contenu dépendent moins de la rétroaction que les gains sur la forme. Ashwell souligne donc l'importance de la rétroaction corrective sur la forme puisqu'elle permet aux étudiants d'améliorer leur texte.

En résumé, les résultats des études sur les perceptions indiquent que les étudiants veulent et s'attendent à recevoir de la rétroaction sur la forme, ce qui coïncide avec la pratique des enseignants qui accordent beaucoup d'importance à la forme. La recherche ayant étudié les effets de la rétroaction sur la forme et/ou le contenu montrent que la forme est plus sensible à la rétroaction corrective que le contenu puisque sans rétroaction, la forme ne s'améliore pas.

De plus, le fait de la jumeler à la rétroaction sur le contenu ne semble pas affecter son efficacité. La rétroaction sur le contenu, quant à elle, ne semble pas être la seule façon de faire en sorte que l'étudiant améliore son texte. La simple réécriture a des effets positifs par rapport à l'amélioration du contenu. Cependant, les études précédentes n'ont utilisé qu'une seule technique de rétroaction (RC indirecte soulignée), ce qui est loin d'être la seule façon de faire. Il est donc pertinent de se demander quels sont les effets de la rétroaction corrective et de ces différentes techniques sur le développement de la compétence d'écriture en L2. Les études suivantes traitent de ce sujet.

2.2.4. La recherche sur la rétroaction corrective sur la forme à l'écrit

Deux types de recherche se sont penchés sur la rétroaction corrective sur la forme à l'écrit en L2 : la recherche quasi-expérimentale et la recherche descriptive. Dans les deux cas, les effets de la RC sur la forme à l'écrit en L2 sont vus d'une perspective expérimentale, soit avec un design pré-test et post-test ou soit avec un design plus descriptif évaluant l'intégration de la RC dans les révisions. Bien que très différentes, ces deux méthodes sont importantes afin de bien évaluer les effets de la RC, mais surtout de considérer toutes les variables importantes jouant un rôle dans le succès de la révision.

La recherche sur la rétroaction corrective à l'écrit en L2 est assez jeune. C'est Truscott (1996) qui a en quelque sorte lancé le débat sur le sujet. Dans son article *The case against grammar correction*, il affirme que ce n'est pas parce que les étudiants veulent de la rétroaction corrective et que les enseignants croient que la RC a des effets positifs qu'il faut nécessairement poursuivre cette pratique. Selon lui, aucune étude ne soutient la correction de la grammaire. De plus, l'acquisition des formes linguistiques suit un ordre naturel qui est imperméable aux effets de la rétroaction corrective. Il serait donc illogique de fournir de la rétroaction corrective sur toutes les erreurs en même temps. Il ajoute qu'il faudrait entreprendre plus de recherche qui prend en considération l'effet modérateur du niveau de compétence de l'apprenant, une variable qui a très peu été considérée dans la recherche antérieure. Pour cette raison et pour les autres mentionnées ci-haut, Truscott conclut que « la

correction de la grammaire n'a pas sa place dans les classes d'écrit et devrait donc être abandonnée » (traduction libre, Truscott, 1996, p. 361).

Il est vrai que si l'on considère les premières recherches sur la rétroaction corrective à l'écrit en L2, rien ne permet de prouver que cette pratique soit efficace. En effet, les différentes recherches quasi expérimentales ont pour résultat qu'il n'y a aucune différence significative entre les résultats des groupes expérimentaux (RC sur la forme) et du groupe que les chercheurs disent être le groupe contrôle (RC sur le contenu ou dans la marge). Le tableau 4 présente ces recherches.

Tableau 4 : Les premières recherches sur l'efficacité des différentes techniques de RC sur la forme à l'écrit (adapté de Bitchener et Ferris, 2012)

Études	Instrument	Traitement	Groupe contrôle	Résultat	Problèmes
Kepner (1991)	Analyse d'un journal	1. RC directe	Contenu commenté	Aucune différence significative	Groupe contrôle Analyse Aucune forme ciblée
Semke (1984)	Analyse d'un journal	1. RC directe 2. RC directe + contenu commenté 3. RC indirecte codée	Contenu commenté	Aucune différence significative	Groupe contrôle Aucune forme ciblée
Robb et al. (1986)	Analyse d'une rédaction	1. RC directe 2. RC indirecte codée 3. RC indirecte soulignée	Nombre d'erreurs sur la ligne dans la marge ⁴	Aucune différence significative	Groupe contrôle Aucune forme ciblée
Sheppard (1992)	Analyse d'une rédaction	1. RC directe + rencontre individuelle avec l'enseignant	Contenu commenté et rencontre	Aucune différence significative	Groupe contrôle Aucune forme ciblée

Ce manque de différence ne viendrait pas nécessairement du fait que la rétroaction corrective ne soit pas efficace à l'écrit en L2, mais plutôt des nombreux problèmes méthodologiques de cette première vague d'études. Le problème majeur est l'absence d'un véritable groupe contrôle. En effet, les groupes expérimentaux reçoivent de la rétroaction corrective sur la

⁴ «Indiquer le nombre d'erreurs dans la marge» est considéré comme une technique de RC indirecte.

forme selon différentes techniques. Le groupe contrôle, quant à lui, reçoit de la rétroaction corrective sur le contenu. L'intervention auprès des groupes expérimentaux aurait dû comprendre la rétroaction sur la forme et sur le contenu permettant ainsi d'isoler l'effet de la RC sur la forme. En outre, la rétroaction n'avait pas de cible(s) prédéfinie(s), ce qui a rendu problématique l'évaluation des effets de la RC sur l'apprentissage.

Afin de se démarquer de ces premières études, deux recherches plus récentes ont permis de mieux évaluer les effets de la rétroaction corrective sur la forme (voir tableau 5).

Tableau 5 : L'efficacité générale de la rétroaction corrective sur la forme à l'écrit

Études	n	Instrument	Groupes expérimentaux	Groupe contrôle	Résultat
Ashwell (2000)	50	Analyse de 3 jets de texte	<ol style="list-style-type: none"> 1. D1- RC sur le contenu, D2- RC sur la forme, D3- version finale 2. D1- RC sur la forme, D2- RC sur le contenu, D-3 version finale 3. D1- RC contenu/forme mélangés, D2- RC contenu/forme mélangés, D3- version finale 	Aucune RC	Groupes expérimentaux: amélioration de la forme
Ferris et Roberts (2001)	72	Analyse de la révision d'une dissertation	<ol style="list-style-type: none"> 1. RC indirecte codée et soulignée 2. RC indirecte soulignée 	Aucune RC	Groupes expérimentaux : plus d'erreurs corrigées

Afin de surmonter les différents problèmes méthodologiques, l'étude d'Ashwell (2000) et celle de Ferris et Roberts (2001) ont toutes deux inclus un groupe contrôle qui n'a reçu aucune rétroaction. Ils ont comparé le résultat de ce groupe aux résultats des groupes ayant reçu de la rétroaction. D'un côté, les groupes expérimentaux d'Ashwell (2000) ont reçu de la rétroaction sur la forme et sur le contenu, à des moments différents. D'un autre côté, Ferris et Roberts (2001) ont fourni de la rétroaction corrective sur les erreurs de forme en comparant deux techniques, soit indirecte codée/soulignée et indirecte soulignée seulement. Dans les deux cas, la rétroaction corrective sur la forme a été efficace puisque les groupes expérimentaux ont corrigé plus d'erreurs et se sont plus améliorés par rapport aux groupes contrôles.

Puisque la rétroaction corrective semble être efficace sur les erreurs de forme, les chercheurs ont ensuite testé l'efficacité des différentes techniques rétroactives. Un exemple de ces études est celle réalisée par Sheen (2007). Elle a voulu savoir si les explications métalinguistiques jumelées à la rétroaction directe donnaient de meilleurs résultats. Cependant, elle s'est aussi demandé si les capacités d'analyse de l'apprenant⁵ ont des incidences sur les effets de la RC. Pour éviter les problèmes méthodologiques de la recherche antérieure, à savoir le manque de cibles prédéfinies, l'étude a porté sur l'apprentissage des articles en anglais. Pour ce faire, les 91 participants ont été assignés à trois conditions expérimentale qui ont reçu trois types de rétroaction : 1) la rétroaction directe, 2) la rétroaction directe plus une explication métalinguistique, 3) aucune rétroaction. L'étude expérimentale inclut un prétest, un posttest et un posttest différé qui consistent en un test de dictée rapide, un test d'écriture narrative et un test de correction des erreurs. Deux semaines avant le début de la recherche, les chercheurs ont testé les habiletés analytiques des apprenants. Dans la semaine suivante, ils ont effectué le prétest. Les étudiants des groupes expérimentaux avaient à lire une fable et à la réécrire dans leurs mots. Ce traitement a été effectué à deux reprises pendant l'intervention expérimentale. Chaque fois, la chercheuse a analysé la révision des étudiants après avoir reçu la rétroaction. Le groupe contrôle a poursuivi selon le curriculum régulier.

Les résultats indiquent que le groupe ayant reçu la rétroaction directe combinée avec des explications métalinguistiques a le mieux performé. Le résultat des étudiants augmente selon leur aptitude à analyser la langue. Cette corrélation était supérieure pour le groupe ayant reçu la rétroaction directe combinée avec des explications métalinguistiques. Sheen conclut que l'étude met l'accent sur une approche sélective lors de la correction des rédactions des étudiants, puisque cela permet aux professeurs de fournir l'explication métalinguistique appropriée. Sheen ajoute que fournir cette information demande énormément de temps, c'est pour cette raison que l'approche ciblée semble être la solution. Les professeurs peuvent être sélectifs de deux façons : 1) ils peuvent choisir de mettre l'accent de façon variable sur certains éléments de l'écrit à différents moments (premier jet, il regarde le contenu et l'organisation, second jet, le vocabulaire et la grammaire par exemple), 2) lorsqu'ils mettent

⁵ Sheen (2007) définit les capacités d'analyse des apprenants comme étant son habileté à analyser le langage en créant et en appliquant des règles à de nouvelles phrases. Un étudiant ayant de fortes capacités d'analyse aurait plus de facilité à faire des comparaisons, à corriger et à comprendre le métalangage.

l'accent sur la correction linguistique, les professeurs doivent sélectionner des problèmes grammaticaux spécifiques. Également, cette étude démontre que la rétroaction corrective directe ciblée est encore plus efficace une fois jumelée avec l'explication métalinguistique.

Les conclusions de Sheen (2007) soulignent l'importance de sélectionner des erreurs. Néanmoins, les enseignants ne sont pas les seuls qui devraient adopter cette méthode. Selon Ferris (2004), pour qu'une étude sur les effets des différentes techniques de RC à l'écrit soit complète et valable, les chercheurs doivent eux aussi mettre l'accent sur un ou seulement quelques types d'erreurs à la fois, ce qui n'est pas toujours le cas dans la recherche sur les effets des différentes techniques (voir Annexe C). En effet, une grande partie des études sur les effets de la RC à l'écrit n'avaient pas de cibles prédéterminées, rendant ainsi l'interprétation des résultats difficile, voire impossible (Lalande, 1982; Ferris et Roberts, 2001; Robb, Ross et Shortreed, 1986). Les études qui ont testé l'efficacité des différentes techniques de RC ne permettent pas de dégager de consensus clair quant à la meilleure technique utilisée. Alors que certaines soulignent la supériorité de la RC directe (Bitchener, 2008; Bitchener et Knoch, 2010; Chandler, 2003; Ellis et *al.*, 2008; Sheen, 2007; Van Beuningen et *al.*, 2008, 2012), d'autres indiquent que la RC indirecte permet de responsabiliser les étudiants en les entraînant à résoudre un problème (Ferris, 2004, 2006; Ferris et Roberts, 2001; Hendrickson, 1980). Les deux techniques seraient efficaces puisque tout dépend de l'objectif de l'enseignant lorsqu'il fournit de la rétroaction corrective (Ferris, 2010). Néanmoins, il semblerait que la RC directe combinée à des explications métalinguistiques orales et/ou écrites donne de meilleurs résultats à long terme. Cette technique de correction est possible lorsque l'enseignement adopte une approche ciblée lors de la correction des erreurs.

Une autre raison d'adopter une approche ciblée est que, selon Truscott (1996), les formes linguistiques (morphologiques, syntaxiques et lexicales) passent par des séquences d'acquisition différentes et que, pour cette raison, il serait difficile, voire inadéquat, de corriger toutes les erreurs en même temps. En fait, le réel problème serait plutôt le fait que l'effet de la RC dépend du type d'erreur. Cet argument n'a que très peu été étudié dans la recherche. On ne fait que commencer à tenir compte de cette variable et de constater son effet.

Ferris (2006) a analysé la nature de la RC fournie par les enseignants ainsi que les effets de cette RC sur la révision des apprenants. Pour réaliser son étude, elle a utilisé un échantillon constitué de 92 étudiants universitaires d'anglais L2 et de 3 professeurs. Elle a analysé 146 rédactions réalisées pendant les 15 semaines de la session. Selon la méthodologie, les enseignants devaient utiliser une technique de RC indirecte codée. Cependant, Ferris a dû modifier son analyse puisque les enseignants n'ont pas respecté la consigne et ont plutôt varié leur façon de corriger selon diverses variables en utilisant 45,3 % de RC directe et 41,1 % de RC indirecte codée. Elle a ensuite interviewé les 3 professeurs et 25 étudiants.

Les résultats montrent d'abord que 80 % des étudiants ont été capables de corriger leurs erreurs en utilisant la RC de leur enseignant qui était généralement appropriée et précise. Ferris a rapporté que les enseignants varient leur technique de RC selon le type d'erreur (traitable et intraitable) sans s'en rendre compte. Les erreurs traitables sont celles gouvernées par des règles ou contenues dans un ouvrage (temps et forme des verbes, sujet-verbe, articles, pronoms, accords genre-nombre, orthographe), tandis que les erreurs intraitables sont idiosyncrasiques ou idiomatiques (choix des mots, syntaxe, idiomes). La rétroaction directe semble être la technique de choix quand les enseignants devaient réagir à des erreurs intraitables 65,3% du temps alors que cette technique n'était utilisée que 36,7% du temps en réaction aux erreurs traitables. Le patron de choix est inversé pour la RC indirecte. Cette technique est utilisée 58,7% du temps avec les erreurs traitables et 33,6% du temps avec les erreurs intraitables. Ferris conclut qu'il est préférable de varier sa technique de RC selon les différents types d'erreurs. Les techniques directes sont à privilégier pour les erreurs intraitables puisque l'étudiant aura de la difficulté à les corriger seul. Les techniques indirectes qui engagent l'étudiant dans un processus de résolution de problème sont adéquates pour les erreurs traitables.

Un autre résultat de l'étude de Ferris est que le type d'erreur influence aussi la révision et la correction faites par les étudiants. Dans le tableau 6, on constate que certaines erreurs sont plus difficiles à corriger que d'autres.

Tableau 6 : La révision et la correction des étudiants selon le type d'erreur

(Ferris, 2006)

Type d'erreur	Catégorie	Changement correct	Changement incorrect	Aucun changement	Total d'erreurs
Choix des mots	Intraitable	78,8 %	11,5 %	9,7 %	651
Articles	Traitable	84,2 %	6,4 %	9,4 %	373
Singulier/pluriel	traitable	84,9 %	4,2 %	10,9 %	504
Structure de phrases	Intraitable	84,4 %	8,7 %	6,9 %	1 271
Idiome	Intraitable	56,2 %	39,6 %	4,2 %	48
[...]	[...]	[...]	[...]	[...]	[...]
Total		80,8 %	9,9 %	9,3 %	5 673

Si l'on regarde les erreurs d'accord (singulier/pluriel) qui sont considérées comme traitables, on constate que les étudiants ont réussi dans 84,2 % du temps à corriger correctement ce type d'erreur. C'est le cas pour la grande majorité des erreurs traitables, même si les étudiants ont reçu de la RC indirecte (la majorité du temps) pour ce type d'erreur et qu'ils ont donc dû trouver la forme correcte seuls. En ce qui concerne les erreurs intraitables, les erreurs liées à la structure de phrase par exemple, les étudiants ont réussi 84,4 % du temps à corriger correctement leurs erreurs. Cependant, les idiomes n'ont pas obtenu le même résultat et semblent être difficiles à corriger (seulement 56,2 % de bonne correction). L'analyse de Ferris ne permet pas de savoir si la difficulté est liée au type d'erreur ou à la technique de RC utilisée par l'enseignant. Il aurait donc été pertinent de pousser l'analyse et de démontrer pour quels types d'erreurs traitables ou intraitables les enseignants fournissent de la RC directe et vice et versa afin de véritablement décrire l'influence du type d'erreur et de la technique de rétroaction sur la révision et la correction des étudiants.

La chercheuse a aussi mené une analyse sur une plus longue durée en comparant les résultats de la première rédaction avec ceux de la quatrième. Elle mentionne qu'il existe de nombreuses variations individuelles en termes de progrès chez les étudiants et que ces différences jouent un rôle lors de la révision des textes et de l'utilisation de la RC à l'écrit. Cependant, les variables individuelles qui auraient pu influencer les résultats ne sont pas décrites.

Lee (2008b) a mené une étude descriptive auprès de 58 étudiants divisés en deux groupes : 1) 36 étudiants forts et motivés, 2) 22 étudiants faibles et démotivés. Il a voulu savoir comment

les étudiants réagissaient à la rétroaction corrective des enseignants et quels facteurs influençaient cette réaction. Les résultats obtenus à l'aide d'un questionnaire et d'entrevues confirment qu'il existe des différences entre les étudiants. À l'encontre des étudiants forts qui ont une attitude positive par rapport à la RC, les étudiants faibles préfèrent recevoir moins de RC puisqu'elle les décourage. De plus, la majorité des étudiants, surtout les faibles et peu motivés, ont souvent de la difficulté à comprendre la rétroaction corrective et à bien l'utiliser. Ce même résultat a été rapporté dans d'autres études (Cohen et Cavalcanti, 1990; Ferris, 1995; Hedgcock et Lefkowitz, 1994; 1996; Lee, 2004; Leki, 1991; Montgomery et Baker, 2007). Selon Lee, trois facteurs influencent la réaction des étudiants : le contexte scolaire, le style de l'enseignant et les compétences des étudiants. Malgré son importance, cette dernière variable est très peu considérée dans les études sur la RC à l'écrit en L2.

Bien qu'aucune étude quasi-expérimentale n'ait analysé l'effet du niveau langagier de l'apprenant sur les différentes techniques de RC à l'écrit, il n'en est pas de même à l'oral. L'étude menée par Ammar et Spada (2006) a voulu évaluer les effets potentiels de deux techniques de RC à l'oral (reformuler et inciter) selon le niveau de compétence des apprenants. Elle a été réalisée auprès de 64 élèves de 6^e année apprenant l'anglais langue seconde. Ceux-ci étaient divisés en 3 groupes : 1) reformulation, 2) incitation (ensemble de techniques qui poussent l'apprenant à s'auto-corriger) aucune rétroaction. De plus, chaque groupe a été divisé en deux sous-groupes lors de l'analyse : les élèves forts et les élèves faibles. Le déterminant possessif de la 3^e personne du singulier (*his* et *her*) a été ciblé lors de l'intervention expérimentale.

L'intervention consistait en 12 sessions (1 session d'instruction et 11 sessions de pratique) et était fournie dans une période de 4 semaines. Les résultats de l'étude mènent à deux conclusions. Premièrement, inciter les apprenants à s'auto corriger est plus efficace que reformuler leurs erreurs. En effet, le groupe ayant reçu l'incitation obtient de meilleurs résultats que le groupe dont les erreurs ont été reformulées et cette différence s'accroît significativement avec le temps. Deuxièmement, les auteurs soulignent que les deux techniques sont bénéfiques dépendamment du niveau de compétence de l'apprenant. Les élèves forts semblent bénéficier autant des deux techniques. Il n'en est pas de même pour les

élèves faibles. Les élèves faibles bénéficient de l'incitation significativement plus que la reformulation. Ammar et Spada concluent que l'effet des différentes techniques varie selon le niveau de compétence et que la recherche future devrait tenir compte de cette variable.

2.2.5. Le résumé des résultats et de la méthodologie

La recherche sur la rétroaction correctrice à l'écrit en L2 est nouvelle. Les résultats ne permettent d'ailleurs pas encore d'identifier avec assurance la meilleure technique de rétroaction à fournir aux élèves. Cependant, contrairement à ce que Truscott affirmait en 1996, la rétroaction à l'écrit a **des effets positifs sur la révision** (Ashwell, 2000; Bitchener, 2008; Bitchener et Knoch, 2010; Bitchener, Young et Cameron, 2005; Ellis, et *al.*, 2008; Ferris et Roberts, 2001; Sheen, 2007; Van Beuningen, et *al.*, 2008, 2012) et **sur l'apprentissage de la L2** (Ashwell, 2000; Bitchener et Knoch, 2010; Bitchener, Young et Cameron, 2005; Ellis, et *al.*, 2008; Van Beuningen, et *al.*, 2008) puisque, dans les recherches, les groupes expérimentaux dépassent souvent les groupes contrôles. De plus, **la rétroaction directe semble avoir de meilleurs résultats que la rétroaction indirecte** (Bitchener et Knoch, 2010; Chandler, 2003; Van Beuningen et *al.*, 2008, 2012). On sait aussi que **le type d'erreur influence l'intégration de la RC** et éventuellement ses effets. Les chercheurs (Ashwell, 2000; Bitchener, 2008; Bitchener et Knoch, 2010; Bitchener, Young et Cameron, 2005; Ellis, et *al.*, 2008; Sheen, 2007) préconisent donc **une approche ciblée** pour la recherche (se concentrer que sur quelques types d'erreurs à la fois au lieu de les considérer toutes), mais aussi dans les classes de langue. Finalement, **les différences individuelles des apprenants** jouent aussi un rôle sur les effets des différentes techniques de RC à l'écrit (Ferris, 2006; Lee, 2008b). Entre autres, les apprenants avec des niveaux de compétence moins avancés semblent avoir de la difficulté à comprendre et à intégrer la RC des enseignants (Lee, 2008b). Malgré son importance cette variable est rarement prise en considération dans la recherche sur la rétroaction à l'écrit. Il est à noter que les effets du niveau de compétence de l'apprenant ont été mieux étudiés dans la recherche sur la rétroaction à l'oral (Ammar et Spada, 2006; Trojmovitch, Ammar et Gatbonton, 2007).

Le manque de consensus clair qui se dégage de la recherche sur la rétroaction corrective à l'écrit en L2 peut être attribué aux nombreux problèmes méthodologiques (Guénette, 2007). L'absence de groupe contrôle et le manque de considération pour des variables importantes comme les types d'erreurs et les différences individuelles n'en sont que quelques exemples. En outre, la recherche descriptive est très peu présente. Celles qui ont étudié la rétroaction corrective à l'écrit en L2 ont permis de découvrir certaines variables et de comprendre leur influence. Pour ce faire, les chercheurs ont collecté leurs données en utilisant des questionnaires, des entrevues et ont analysé les rédactions corrigées par les enseignants et révisées par les étudiants. Ces recherches sont répertoriées dans le tableau 7.

Tableau 7 : La revue de la recherche descriptive sur la rétroaction corrective à l'écrit en L2

Études	Échantillon	Instruments	Résultats
Études décrivant les pratiques des enseignants			
Lee (2004)	206 enseignants	Questionnaire Entrevue téléphonique	Correction de toutes les erreurs Directe ou indirecte + codes
Montgomery et Baker (2007)	15 enseignants	Questionnaire Analyse de la RC dans les rédactions des élèves	RC surtout sur la forme, peu sur le contenu
Lee (2008a)	26 enseignants	Analyse de 174 rédactions	RC surtout sur la forme (94 %)
Guénette (2009)	15 futurs enseignants de 3 ^e année au bac. en enseignement de l'anglais L2	Questionnaire Analyse des courriels échangés entre les futurs enseignants et des élèves de sec. 3 Journal de bord Entrevues	RC sélective (ciblée) RC directe
Ferris (2006)	3 enseignants	Analyse de 146 rédactions pendant 15 semaines	RC directe ou RC indirecte codée
Études décrivant les pratiques des enseignants selon le type d'erreur/différences individuelles des apprenants			
Ferris (2006)	3 enseignants	Analyse de 146 rédactions pendant 15 semaines	RC directe sur erreurs intraitables et RC indirecte sur erreurs traitables
Montgomery et Baker (2007)	15 enseignants	Questionnaire Analyse de la RC dans les rédactions des élèves	Plus de RC sur la forme pour les élèves faibles.

Guénette (2009)	15 futurs enseignants de 3 ^e année au bac. en enseignement de l'anglais L2	Analyse des courriels échangés entre les futurs enseignants et des élèves de sec. 3	RC directe pour les erreurs de syntaxe et de style (intraitables) RC indirecte pour les erreurs d'orthographe
Études décrivant la révision de l'apprenant selon le type d'erreur/différences individuelles			
Ferris (2006)	92 étudiants	Analyse de 146 rédactions pendant 15 semaines Entrevues (n=25)	La majorité des erreurs (81 %) ont été corrigées correctement. Les idiomes et l'accord sujet-verbe causent le plus de problèmes lors de la révision Énorme variation individuelle dans l'analyse longitudinale
Lee (2008b)	36 étudiants forts et motivés 22 étudiants faibles et démotivés	Questionnaire Entrevues	Les étudiants forts ont une attitude positive envers la RC La RC décourage les étudiants faibles Les étudiants faibles ont de la difficulté à comprendre et à utiliser la RC

Le tableau 7 montre que la recherche a démontré que les enseignants utilisaient de nombreuses techniques de correction. Ces techniques varient selon le contexte, le type d'erreur et l'étudiant. Ils corrigent parfois toutes les erreurs (Lee, 2004), ou adoptent plutôt une méthode plus sélective (Guénette, 2009). Bien que la recherche descriptive fasse ressortir les techniques utilisées par les enseignants, elle ne tient pas compte de comment les apprenants utilisent la rétroaction corrective. Selon Fayol (1996), les problèmes lors de la révision se situent à 3 niveaux: 1) percevoir que quelque chose ne va pas (rôle de la RC), 2) déterminer ce qui ne va pas, 3) remédier au problème à l'aide de moyen(s) spécifique(s) (stratégies, sources d'aide, etc.). Ferris (2006) a démontré qu'il existait de nombreuses variations individuelles. Cependant, elle ne décrit pas à quel niveau. Lee (2008b) a souligné les différentes perceptions de la rétroaction corrective selon le niveau de compétence des étudiants. Montgomery et Baker (2007) ont affirmé que les enseignants fournissaient plus de rétroaction corrective aux élèves faibles, même si ceux-ci avaient une attitude plutôt négative par rapport à la correction (Lee, 2008b). Malgré ces découvertes, très peu de recherche considère le niveau de compétence des étudiants comme étant une variable influençant les effets de la rétroaction corrective à l'écrit en L2.

Le même problème survient lorsqu'il s'agit de l'influence du type d'erreur. Ferris (2006) et Guénette (2009) ont démontré que les enseignants, inconsciemment, fournissaient plus de RC directe sur les erreurs traitables et plus de RC indirecte sur les erreurs intraitables. En outre, Sheen (2007) prône une RC sélective puisque tous les types d'erreur ne réagissent pas de la même façon à la rétroaction corrective. De plus, le succès de la révision des étudiants varie en fonction du type d'erreur (Ferris, 2006). Toutefois, cette variable est encore peu étudiée.

2.3. Les questions spécifiques de recherche

Le grand manque de recherche descriptive qui considère l'influence de la technique de rétroaction, du type d'erreur corrigée et du niveau de compétence des étudiants comme étant des variables importantes lors de la correction, mais surtout lors de la révision est évident suite à la recension de la recherche sur la rétroaction à l'écrit. Pour les différentes raisons énumérées ci-dessus, les quatre questions de recherche suivantes sont posées :

Q.R.1 : Quelles techniques de rétroaction corrective sont utilisées par les enseignants en francisation lors de la correction des productions écrites de leurs étudiants?

Q.R.2 : De quelle façon la rétroaction corrective varie-t-elle selon le type d'erreur (morphologique, syntaxique et lexical) et le niveau de compétence de l'étudiant (faible, fort)?

Q.R.3 : Comment les étudiants de francisation utilisent-ils la rétroaction corrective et l'intègrent-ils dans leur révision?

Q.R.4 : L'utilisation de la rétroaction corrective et la révision varient-elles en fonction du type d'erreur et du niveau de compétence (faible, fort) de l'étudiant?

3. LA MÉTHODOLOGIE

L'objectif de ce troisième chapitre est d'explicitier la méthodologie de la présente étude descriptive sur la rétroaction corrective à l'écrit en L2 chez les adultes. La critique des études présentées précédemment justifie les choix méthodologiques et permet de dégager les variables importantes pour la collecte et l'analyse des données. Le contexte de la recherche ainsi que la collecte des données sont décrits en premier suivis par la procédure, la codification des données ainsi que l'analyse des données.

3.1. Le contexte de la recherche

Cette étude a été menée dans le secteur de la francisation du MICC situé au Cégep Ste-Foy à Québec. Les étudiants reçoivent 20 heures de cours de francisation par semaine en plus de dix heures d'ateliers diverses en après-midi. Il y a trois niveaux offerts par le MICC, chacun d'une durée d'environ 11 semaines. Chacun de ces niveaux ont pour objectif d'améliorer la compétence en français en compréhension et en production orale et écrite, en plus d'amener l'étudiant à s'intégrer à la société québécoise en lui fournissant les informations nécessaires sur la culture québécoise. Pour la présente étude, le niveau choisi est le troisième, ce qui représente un niveau intermédiaire en francisation.

3.1.1. Les participants

D'abord, 3 enseignants de francisation du MICC ont participé à l'étude (P1, P2, P3). Le tableau 8 décrit leur formation et leurs années d'expérience en enseignement.

Tableau 8 : La description des enseignants

Code	Langue maternelle	Autres langues parlées	Formation universitaire	Nombre d'années d'expérience en enseignement du FL2
P1	Français	Anglais	Baccalauréat en études françaises	10
P2	Roumain	Français Anglais	Baccalauréat en enseignement Maîtrise en didactique Doctorat professionnel en didactique	20
P3	Français	Espagnol Anglais	Baccalauréat en littérature Maîtrise en littérature	25

Les trois enseignants possèdent plusieurs années d'expérience ($M = 18$ ans). On remarque cependant qu'ils ont des formations bien différentes qui n'incluent pas toujours des cours de didactique. De plus, 24 étudiants (12 forts et 12 faibles) issus de ces 3 classes de même niveau ont participé à l'étude. Ces 24 étudiants ont été désignés par leurs enseignants qui se sont basés sur les rédactions antérieures et sur leurs observations pour déterminer le niveau de compétence des étudiants à l'écrit et en grammaire. Leurs enseignants ont par exemple regardé les résultats des étudiants en grammaire et en production orale. Ils ont observés les résultats obtenus dans les exercices et les évaluations précédentes. Puis ils ont gardé les 4 étudiants les plus forts et les 4 étudiants les plus faibles de leur classe. Un code a été attribué à chacun d'entre eux (E1 à E24). Il est à noter que les étudiants sont tous des résidents du Québec depuis moins d'un an au moment de la collecte des données. Le tableau de l'Annexe D présente une description des étudiants selon leur niveau, leur sexe, leur âge, leur pays d'origine, leur niveau de scolarité, leur langue maternelle, les autres langues parlées ainsi que leur perception de leur niveau de compétence en français. La majorité des participants ont une L1 près du français : espagnol, portugais, roumain. L'âge moyen des étudiants est de 34 ans. On constate que 11 étudiants forts sur 12 ont un niveau de scolarité universitaire tandis que la moyenne est moins élevée chez les étudiants faibles (7 étudiants sur 12). En outre, un seul étudiant fort affirme être de niveau débutant en production écrite⁶. Chez les étudiants faibles, le nombre est plus élevé puisque 10 étudiants sur 12 affirment être de niveau débutant en

⁶ Tous les étudiants ont rempli un questionnaire évaluant leur perception concernant leur niveau en français en compréhension et en production orale et écrite. Ces questionnaires sont présentés dans l'annexe E.

production écrite. Ces informations ont été obtenues grâce à un questionnaire remis aux étudiants avant l'entrevue. Celui-ci nous a permis de dresser un portrait de l'échantillon.

3.1.2. Les éléments ciblés

Dans la présente étude, seules les erreurs liées à la forme (syntaxe, orthographe, lexique) ont été prises en compte. Différents chercheurs ont avancé que la RC avait plus d'effet sur les erreurs de forme que sur les erreurs de contenu. Dans deux études différentes, Fathman et Whalley (1990) et Ashwell (2000) insistent sur le fait que la RC devrait toucher principalement les erreurs de forme (grammaire, orthographe grammaticale, syntaxe et orthographe lexicale) puisque sans cette rétroaction, les étudiants continuent de répéter les mêmes erreurs en réécrivant le texte, alors qu'ils sont en mesure d'améliorer le contenu seuls. Ils concluent donc que la RC sur la forme a plus d'effets positifs que la RC sur le contenu.

3.1.3. Les outils pour la collecte des données

Deux outils ont été utilisés lors de la collecte des données. Le premier est la rédaction d'un texte informatif sur une expérience de travail ou de bénévolat (voir Annexe E). Le choix du type de texte a été fait en collaboration avec les enseignants et respectait le programme de formation en francisation du MICC du niveau 3. La rédaction corrigée par les enseignants et la rédaction révisée et réécrite par les étudiants ont toutes deux été analysées.

Le deuxième outil est l'entrevue avec les enseignants et les étudiants. Il s'agit d'un court questionnaire autobiographique suivi de questions en lien avec la rédaction corrigée (pour les enseignants, voir Annexe F) et révisée (pour les étudiants, voir Annexe G). Chacune des questions ont été formulées en lien avec chacune des quatre questions de recherche. Elles se retrouvent toutes dans les tableaux de l'Annexe H. Ces entrevues ont été enregistrées puis retranscrites pour faciliter leur analyse.

3.2. Le déroulement

La collecte des données a été effectuée en deux temps. Dans un premier temps, les étudiants ont rédigé un texte informatif. Après la rédaction, les enseignants ont fourni la rétroaction selon leur pratique habituelle.

Des entrevues semi-structurées ont ensuite été effectuées avec les 3 enseignants. Le but de ces entrevues était de comprendre leur choix des techniques de rétroaction corrective en lien avec le type d'erreur et du niveau de l'apprenant.

Durant ces entrevues, les enseignants ont d'abord rempli un court questionnaire biographique concernant leur langue maternelle, leur formation comme enseignant de français langue seconde et leur nombre d'années d'expérience. Des questions générales sur la rétroaction à l'écrit leur ont ensuite été posées. On leur a demandé de préciser leur vision de la rétroaction corrective à l'écrit, ainsi que leur façon de faire. Plus spécifiquement, les enseignants ont été amenés à expliquer les principes qui guident leurs pratiques rétroactives (i.e., qu'est-ce qu'ils corrigent; comment ils corrigent; et à quel point leurs pratiques rétroactives sont guidées par des variables propres à l'erreur et propres à l'apprenant). Puis, les questions posées sont devenues plus précises et directement liées aux rédactions annotées. Dans cette partie, les enseignants ont eu à expliquer la façon avec laquelle ils avaient corrigé les productions écrites de leurs étudiants en s'appuyant sur des exemples. Durant cette deuxième partie, le chercheur a demandé des explications en lien avec des occurrences rétroactives bien spécifiques que les enseignants n'auraient pas expliquées. Cette partie de l'entrevue a comme objectif de savoir de façon plus concrète si les enseignants corrigent différemment selon le type d'erreur et selon le niveau de compétence de l'apprenant. Ces entrevues ont eu lieu un jour après la remise des productions annotées.

Dans un deuxième temps, les étudiants ont révisé leur texte, en tenant compte de la rétroaction fournie. Ils ont réécrit le texte complet en tentant de corriger leurs erreurs. Ils ont ensuite remis leur production à leur enseignant.

Des entrevues individuelles avec les étudiants se sont déroulées de la même façon que celles avec les enseignants. Elles avaient pour objectif de découvrir les raisons pour lesquelles les étudiants sont capables ou incapables d'intégrer la RC de leur enseignant dans la rédaction révisée. Dans un premier temps, les étudiants ont été amenés à remplir un questionnaire concernant leur âge, leur pays d'origine, leur langue maternelle, les autres langues parlées et leur jugement par rapport à leur compétence en français à l'oral et à l'écrit. Dans un deuxième temps, ils ont dû parler de leur vision de la rétroaction corrective à l'écrit et de leurs préférences. Dans un troisième temps, on leur a posé des questions plus spécifiques en lien avec la production écrite révisée. On a regardé avec eux les erreurs qu'ils ont trouvées faciles ou difficiles à corriger et pourquoi, afin de savoir si cela variait en fonction de la technique de rétroaction, du type d'erreur ou du niveau de compétence de l'apprenant. Tout comme celles des enseignants, ces entrevues ont été effectuées une journée ou deux après la remise de la rédaction révisée. Toutes les entrevues ont d'ailleurs été enregistrées.

3.3. La codification des données et l'analyse

La présente étude descriptive comporte deux types d'analyse. Les productions écrites annotées ont d'abord été analysées quantitativement. Les entrevues réalisées auprès des étudiants et des enseignants ont été analysées qualitativement et sont venues compléter les résultats obtenus des productions écrites. La section suivante expose la façon avec laquelle les données ont été codées ainsi que les types d'analyse qui ont été réalisés.

Les rédactions annotées ont été codées selon les différentes variables présentées dans le cadre conceptuel. En premier, les erreurs des apprenants ont été codées afin d'identifier leur nature. Les codes utilisés proviennent du projet de recherche de Boivin et Pinsonneault (2014). Au départ, les codes de Ferris (2006) avaient été choisis. Cependant, la recherche de Ferris (2006) s'effectuait avec des apprenants d'anglais langue seconde. Puisque la présente recherche s'intéresse à l'apprentissage du français chez les allophones, il était préférable de travailler à partir de codes élaborés en fonction des erreurs types en français. De plus, les codes élaborés par Ferris (2006) sont distribués sous forme de liste d'erreurs tandis que Boivin et Pinsonneault (2014) les ont placés de façon arborescente pour mieux représenter le système

linguistique de la langue. Par exemple, la liste de Ferris contient la catégorie « déterminant ». Cette catégorisation ne permet pas de bien comprendre la nature de l'erreur et l'hypothèse erronée qui la sous-tend. En effet, une erreur de déterminant peut appartenir à deux catégories d'erreurs bien différentes, l'une relevant de la composition du groupe du nom, donc de la syntaxe (ex. *elle a mangé gâteau) et l'autre de l'orthographe grammaticale (ex. *elle a mangé la gâteau) .i.e., de deux dimensions du code linguistique bien distinctes. Les codes utilisés sont présentés dans l'Annexe I. Cependant, ces codes ont été créés à partir des productions écrites lors des cours de français langue d'enseignement. Certaines modifications ont donc dû être apportées (voir section en gris dans l'Annexe I). Les quatre catégories ont été conservées puisqu'elles représentaient bien les erreurs contenues dans les rédactions de la présente étude. Le tableau est donc divisé en quatre : erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale, d'orthographe lexicale et de lexique. Chaque catégorie est subdivisée en d'autres sections (niveau 2 et 3) afin de préciser encore plus la nature de l'erreur. Par exemple, dans la section *syntaxe* se trouve les erreurs de ponctuation (niveau 2). Puisqu'il existe plusieurs types d'erreurs de ponctuation, des spécifications dans le niveau 3 ont été ajoutées (ex. Absence de virgule avant ou après le complément de phrase; Absence de virgules dans une énumération, etc.) De plus, tous les exemples du tableau ont été pris dans les rédactions des 24 étudiants de la présente étude. Finalement, la dernière colonne présente les codes utilisés.

Dans la catégorie *syntaxe*, plusieurs éléments ont été ajoutés. Les étudiants allophones ont souvent des problèmes avec la position des constituants de la phrase simple ou complexe. Par exemple, ils commencent avec le verbe puis continuent avec le sujet puis le complément de phrase (ex. : **Sont partis beaucoup de Colombiens à ce moment-là*). De plus, ils omettent souvent des mots, surtout des prépositions, ou ils les utilisent de façon erronée (ex. : **C'est différent à tout le reste*; * *j'utilisais le transport commun*). Pour ce qui est de la catégorie *orthographe grammaticale*, un code a été ajouté concernant l'accord erroné après une construction du présentatif puisqu'il s'agit d'une erreur propre aux étudiants allophones (ex. : * *La ville, c'est belle!*). Ceci est aussi les cas des faux homophones a été ajoutée. Elle tient compte des erreurs causées par la prononciation du mot dans la langue maternelle (ex. : * *Il mange une pomme e une banane*). Par exemple, le son [e] s'écrit *e* en espagnol ce qui fait en sorte qu'ils n'écrivent pas le *t* lorsqu'ils utilisent la conjonction *et*. Finalement, aucune

modification n'a été apportée à la catégorie *lexique* qui concerne surtout les erreurs liées au lexique.

Une fois les erreurs codées, les techniques rétroactives utilisées par les enseignants pour corriger les productions de leurs apprenants ont été codées et analysées. Ces codes se retrouvent dans le tableau 9 et sont inspirés de ceux créés par Guénette (2009).

Tableau 9 : La taxonomie des techniques de rétroaction corrective utilisées à l'écrit par les enseignants (Guénette, 2009, p.110)

Techniques	Codes	Description
Directe	D	La forme correcte est fournie à l'apprenant
Directe et explications métalinguistiques	D+ex	La forme correcte est fournie à l'apprenant en plus d'une explication de son erreur
Indirecte	Ind	L'erreur a été soulignée, surlignée ou encerclée sans fournir la forme correcte à l'apprenant
Indirecte et explications métalinguistiques	Ind+ex	L'erreur a été soulignée, surlignée ou encerclée sans fournir la forme correcte à l'apprenant en plus d'une explication de son erreur
Indirecte codée	C	L'enseignant a inscrit un code au-dessus ou près de l'erreur sans fournir la forme correcte à l'apprenant
Indirecte codée et explications métalinguistiques	C+ex	L'enseignant a inscrit un code au-dessus ou près de l'erreur sans fournir la forme correcte à l'apprenant en plus d'une explication de son erreur
Demande de clarification	DC	L'enseignant écrit une question à l'apprenant parce qu'il ne comprend pas ce qu'il a voulu écrire
Commentaires	Com	L'enseignant écrit un commentaire général sur la rédaction de l'apprenant

Les productions révisées par les étudiants ont, quant à elles, été codées selon le type d'erreur et le type de révision. Concernant le type de révision, les catégories de Ferris (2006) ont été utilisées (voir tableau 10).

Tableau 10 : Les catégories utilisées pour identifier les types de révision dans les rédactions révisées et réécrites par les étudiants (traduction libre de Ferris, 2006, p.88)

Catégories	Codes	Description
Erreur corrigée	C	Erreur corrigée grâce à la RC de l'enseignant
Changement incorrect	CI	Changement apporté, mais incorrect
Aucun changement	A	Aucune réponse apportée grâce à la RC
Texte supprimé	TS	L'étudiant a supprimé la partie corrigée au lieu de tenter une correction
Substitution correcte	SC	L'étudiant a inventé une correction correcte qui n'était pas suggérée par la RC
Substitution incorrecte	SI	L'étudiant a inventé une correction incorrecte qui n'était pas suggérée par la RC
Erreur induite par l'enseignant	EEC	RC incomplète ou imprécise amenant l'étudiant à faire une erreur
Erreur induite par l'enseignant, mais bien corrigée (ex. : mauvaise identification de l'erreur)	EEI	L'étudiant a correctement corrigé son erreur malgré la RC incomplète ou imprécise de l'enseignant

Des ajouts, des retraits ou des modifications ont été effectués lors de la validation de la codification, principalement en ce qui concerne les codes pour les types d'erreurs. Pour assurer la fiabilité des analyses, la chercheuse principale ainsi qu'un autre expert dans le domaine ont effectué la codification sur une partie de l'échantillon (10%) et ont ensuite échangé sur le sujet. Des précisions ou des changements ont été apportés dépendamment de l'accord inter-juges (82% d'accord). Suite à cette démarche de validation des catégories d'analyses, la chercheuse principale a effectué la codification des données.

Une analyse quantitative a ensuite été réalisée sur les productions annotées et les productions révisées. La moyenne a été utilisée. Le but de ces analyses est de démontrer les techniques de RC utilisées par les enseignants, le succès de la révision des étudiants ainsi que l'influence du type d'erreur et du niveau de compétence de l'apprenant sur ces deux premiers éléments.

En ce qui concerne les entrevues, elles ont été transcrites. Suite aux résultats obtenus grâce à l'analyse quantitative des erreurs dans les productions, certains passages ont été dégagés pour mieux interpréter les résultats et permettre de répondre aux quatre questions de la recherche.

4. LES RÉSULTATS

Le quatrième chapitre a pour but de décrire les résultats obtenus lors de l'analyse des productions écrites corrigées par les professeurs et révisées par les étudiants ainsi que des résultats des entrevues réalisées auprès des trois professeurs et des 24 étudiants. Ils sont présentés selon les quatre questions spécifiques de recherche. Dans un premier temps, il sera question de ceux en lien avec la correction des professeurs. Dans un deuxième temps, les résultats en lien avec la révision des étudiants seront expliqués.

4.1. Question spécifique de recherche 1

Q.R.1 : Quelles techniques de rétroaction corrective sont utilisées par les enseignants en francisation lors de la correction des productions écrites de leurs étudiants?

Les professeurs rencontrés pour cette étude ont utilisé deux techniques de rétroaction différentes. Plus précisément, le professeur 1 (P1) a opté pour la RC indirecte codée alors que les deux autres professeurs (P2 et P3) ont eu recours à la RC directe. L'analyse des erreurs indique que 27% des erreurs ont été corrigées avec la RC directe (type de RC uniquement utilisé par le P1 pour tous les types d'erreurs) et 73% ont été corrigées avec la RC indirecte (type de RC utilisé par les P2 et P3 pour tous les types d'erreurs). Les entrevues réalisées avec eux (voir Tableau 11) confirment ce que l'on peut constater dans les rédactions corrigées des étudiants et nous permettent de comprendre la logique derrière ces choix rétroactifs. Durant ces entrevues, le P1 a expliqué son choix par le fait que la RC indirecte est plus rapide surtout lorsque vient le temps de corriger, mais aussi parce que c'est visuellement plus facile pour l'étudiant de repérer les erreurs les plus fréquentes. De son côté, le P2 affirme que les codes sont souvent incompris par les étudiants et qu'ils causent ainsi plus de problèmes. Cet enseignant considère le code comme un autre langage qu'il faut enseigner aux apprenants. Fournir la réponse correcte aux apprenants, par contre, leur permet de voir la forme qu'ils auraient dû utiliser. Le P3 ajoute qu'il manque souvent de temps pour accompagner les étudiants dans la compréhension des codes. Il juge plus facile de fournir directement la bonne forme. Les trois enseignants affirment corriger toutes les erreurs dans les copies. En outre, les

trois enseignants n'ont fourni la RC que sur les erreurs liées à la forme. Ils ne se sont pas occupés du contenu ou de la structure du texte.

Lorsqu'ils remettent les productions écrites corrigées, les trois professeurs demandent à leurs apprenants de regarder leurs erreurs. Les P1 et P2 circulent dans la classe pour répondre individuellement aux questions des étudiants. Selon le P3, les étudiants prennent rarement le temps de regarder attentivement leurs copies. Aucun des trois professeurs n'exige la réécriture complète du texte. Le P1 ne le demande que s'il y a trop d'erreurs dans le texte. Le P2 s'attend à ce que les apprenants considèrent cette rétroaction lors des productions écrites subséquentes afin d'éviter de commettre les mêmes erreurs.

Tableau 11 : Les extraits des entrevues réalisées avec les professeurs qui répondent à la question spécifique de recherche 1

	P1	P2	P3
Technique(s) utilisée(s) pour la correction des erreurs	<ul style="list-style-type: none"> - Bien j'utilise le barème de correction que je donne à mes étudiants à chaque début de session. C'est un barème avec des codes qui correspondent aux erreurs type d'un étudiant en francisation. - J'utilise les codes parce que je ne pourrais pas écrire les mots en entier pour 20 copies - Et ça donne une bonne idée aussi des erreurs que les étudiants font en majorité. Comme par exemple, on voit beaucoup de O sur une copie, on voit que l'étudiant a plus de difficultés en orthographe, ça saute aux yeux 	<ul style="list-style-type: none"> - par exemple, si la structure de la phrase n'est pas correcte, je donne la phrase correcte. - [J'écris] la forme correcte - J'écris directement pour qu'ils voient, parce que le code, je n'sais pas, ils oublient c'était quoi le code, est-ce qu'il se souvient du code, ou quoi. Je ne veux pas leur apprendre un autre langage, je veux juste qu'ils voient comment ça s'écrit correctement, qu'ils répètent la forme correcte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Je mets pas de codes. Je corrige ce qui n'est pas correcte et je mets habituellement la bonne réponse. Souvent, j'encercle. - Parce que je sais que ça va être du travail individuel. Ils sont 20. Je ne peux pas aller m'asseoir à côté de chacun pour qu'ils trouvent la bonne forme. Ils sont trop faibles. Ils ne sont pas encore capables
Correction ciblée ou globale	<ul style="list-style-type: none"> - Je corrige toutes les erreurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Toutes les erreurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Non, je les corrige toutes.
lorsqu'il reçoit sa copie	<ul style="list-style-type: none"> - Ils doivent prendre leur barème [liste de codes] et autant que possible trouver les erreurs qu'ils ont, individuellement, à la maison. Après, s'ils ont des doutes, demander à un collègue. Et finalement, s'ils ne trouvent pas la solution, venir me voir. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ils doivent la regarder. Ils ont 5-10 minutes pour regarder et s'ils ont des questions, je me promène et je fais des précisions. Je fais toujours des remarques individuelles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ben c'est ça, ils doivent regarder, pis dire : Ah oui! C'est comme ça j'aurais dû l'énoncer, c'est vrai ça, je le savais. Ils doivent regarder leur correction. Pis, comme j'veus dis, la plupart du temps, ils ne le font pas.
Réécriture obligatoire ou non	<ul style="list-style-type: none"> - Bien, si ça n'a aucun sens, s'il y a vraiment trop d'erreurs, je dis aux étudiants : réécrivez-moi le texte, puis, on le corrigera ensemble à nouveau. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas le même texte. Ils doivent tenir compte des erreurs faites dans le texte précédemment pour qu'ils ne les répètent plus. 	<ul style="list-style-type: none"> - Non [ils ne doivent pas réécrire leur texte]. Pour la bonne raison, que d'abord ici, on nous demande d'inciter sur l'oral, beaucoup plus que sur l'écrit. Pis ben, on économise notre bonne humeur, donc quand on demande de faire, de le recopier, on demande de le faire à la maison, mais le 4/5 des gens l'ont pas fait.

4.2. Question spécifique de recherche 2

Q.R.2 : De quelle façon la rétroaction corrective varie-t-elle selon le type d'erreur (syntaxique, orthographique et lexicale) et le niveau de compétence de l'étudiant (faible versus fort)?

Lorsqu'on regarde les productions écrites corrigées par les professeurs, on constate que ces derniers ne varient pas la technique de rétroaction selon le type de l'erreur. Le P1 utilise la rétroaction indirecte soulignée codée pour tous les types d'erreurs (syntaxe, orthographe grammaticale, orthographe lexicale et lexicale) et pour tous les étudiants peu importe leur niveau. Les P2 et P3 font de même avec la technique de RC directe. C'est aussi ce qu'ils disent pendant les entrevues.

De plus, la correction des trois professeurs est précise 95% du temps. Dans 5% des cas, leur rétroaction est incorrecte ou partielle, ce qui incite parfois l'étudiant à réviser incorrectement son erreur. Cette rétroaction erronée touche principalement les erreurs de syntaxe (6% du total des erreurs), les erreurs lexicales (6%) et les erreurs d'orthographe grammaticale (5%). D'ailleurs, les professeurs affirment dans les entrevues que les deux types d'erreurs les plus difficiles à corriger sont les erreurs de syntaxe et les erreurs en lien avec les choix lexicaux (voir Tableau 12). Dans ces deux cas, ils rapportent avoir de la misère à comprendre l'intention de l'apprenant et les choix lexicaux et syntaxiques qui en découlent. Ils se retrouvent dans l'obligation d'interpréter la phrase ou le mot selon le contexte, ce qui crée parfois des erreurs rétroactives. En outre, ils disent que ce sont aussi ces erreurs qui causent le plus de problèmes aux étudiants lorsque vient le temps de faire la révision de leur texte.

En ce qui concerne le niveau de l'apprenant, les professeurs affirment ne pas faire de distinction entre les étudiants forts ou faibles d'un même groupe lorsque vient le temps de fournir la rétroaction corrective écrite. Cependant, le P1 aide souvent les étudiants plus faibles individuellement pour corriger leur texte.

Tableau 12 : Les extraits des entrevues réalisées avec les professeurs qui répondent à la question spécifique de recherche 2

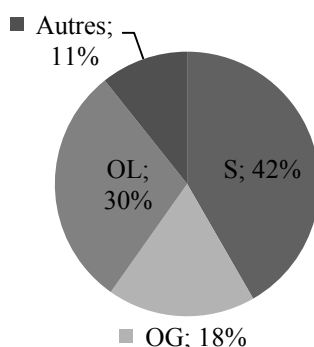
	P1	P2	P3
Correction de la copie d'un étudiant fort et d'un étudiant faible	<ul style="list-style-type: none"> - Aucune, la seule différence, c'est que souvent je vais devoir rencontrer l'étudiant plus faible pour l'aider à corriger son texte, puis à mettre en pratique les erreurs qu'il a faites, de ne pas les refaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Non [il n'y a aucune différence] - Ben là ici en fait j'ai corrigé la préposition, les articles, j'ajoute des mots manquants pour que le sens soit respecté, euh, je remplace les mots qui sont utilisés d'une façon incorrecte, euh, j'enlève des phrases parfois. Ben je fais la même chose pour les étudiants plus forts 	<ul style="list-style-type: none"> - Quand les gens sont forts, j'encercle et je les laisse trouver eux-mêmes. Quand les gens sont faibles, je sais qu'ils ne trouveront pas donc, je mets la bonne réponse tout de suite. Dans ce cas-là, c'était comme évident que la plupart des gens était faible, donc, j'ai corrigé comme la bonne vieille méthode.
Correction selon le type d'erreurs	<ul style="list-style-type: none"> - Oui [j'utilise toujours les codes] - Je souligne où il y a une erreur, précisément dans le mot et j'écris le code. 	<ul style="list-style-type: none"> - Oui [je corrige toutes les erreurs de la même façon] 	<ul style="list-style-type: none"> - Je le sais pas. - Je réécrit la phrase. J'écris toujours la forme correcte
Les erreurs les plus difficiles à corriger	<ul style="list-style-type: none"> - Les erreurs de structure. STRUCT dans mon symbole. Souvent, j'avertis mes étudiants d'essayer de corriger eux-mêmes mais que probablement, ils vont avoir besoin de mon aide ou celle de gens plus avancés en français pour corriger ces erreurs de structure. - Les erreurs de prépositions sont souvent difficiles parce qu'un verbe peut avoir plusieurs sens, employer plusieurs prépositions. 	<ul style="list-style-type: none"> - disons l'emploi du vocabulaire, ce serait un peu plus parce que, j'essaie de trouver le sens de ce qu'il voulait, qu'il voulait rendre ici, mais parfois c'est difficile à saisir, et là, j'essaie d'interpréter la phrase et je leur mets, comme j'avais mis parfois des petites questions entre parenthèse 	<ul style="list-style-type: none"> - La syntaxe. Quand la phrase est toute à refaire, c'est... même des fois où j'ai mis des points d'interrogation, ici, je comprends pas, je comprends pas ce qu'il veut dire. Des fois, je devine. J'essaye de deviner. Je fais une suggestion.

4.3. Question spécifique 3

Q.R.3 : Comment les étudiants de francisation utilisent-ils la rétroaction corrective et l'intègrent-ils dans leur révision?

Les élèves en francisation de niveau intermédiaire commettent plusieurs types d'erreurs. Les résultats de la Figure 4 démontrent que, dans ce cas-ci, ce sont les erreurs de syntaxe qui sont les plus fréquentes (42%), suivies par les erreurs d'orthographe lexicale (30%), d'orthographe grammaticale (18%) et par les erreurs lexicales (11%). On peut dire que 53% des erreurs sont dites intraitables, tandis que 48% sont traitables.

Figure 4 : Les types d'erreurs commises par les étudiants



Note : OG = orthographe grammaticale; OL = orthographe lexicale; S = syntaxe

En général, les élèves faibles commettent plus d'erreurs que les élèves forts. Le Tableau 13 illustre cette différence. Celle-ci est surtout élevée en ce qui concerne les erreurs de syntaxe et les erreurs d'orthographe lexicale. En fait, de toutes les erreurs de syntaxe et d'orthographe lexicale commises par l'ensemble des participants, les élèves faibles ont commis respectivement 62,4% et 63% de ces erreurs. Au total, les élèves faibles ont commis 210 erreurs de plus que les élèves forts et ce, malgré le fait que les textes des élèves forts contiennent en moyenne 46 mots de plus que ceux des élèves faibles.

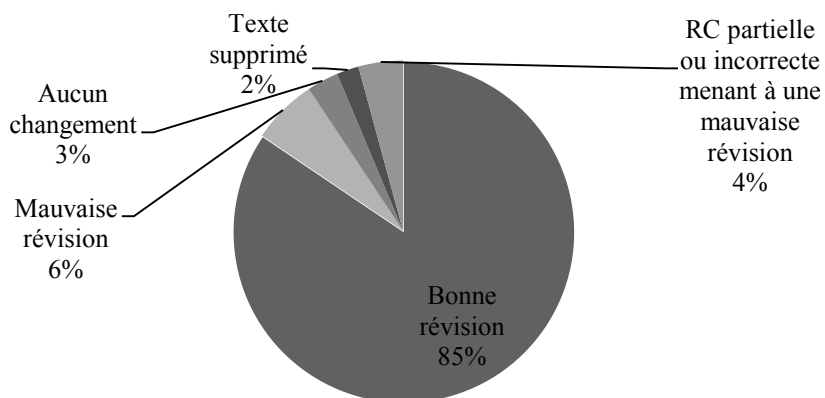
Tableau 13 Le total des erreurs commises selon le type d'erreurs et le niveau de l'apprenant

Niveaux	<i>n</i>	syntaxe	OL	OG	lexique	Total	Longueur moyenne du texte (mots)
Faibles	12	261	186	102	55	604	174
Forts	12	157	109	79	52	394	220
Total	24	418	295	181	107	998	197

Note : OG = orthographe grammaticale; OL = orthographe lexicale

La Figure 5 traite de la révision indépendamment du type d'erreurs, de la technique de rétroaction utilisée ou du niveau de compétence de l'élève. La grande majorité du temps, les élèves corrigent bien leurs erreurs (85%). Ils ont soit apporté la correction souhaitée, soit substitué correctement l'erreur par un autre mot ou une autre phrase ou bien ils ont réussi à corriger l'erreur malgré la rétroaction partielle ou incorrecte de l'enseignant. Dans 6% des cas seulement, ils ont tenté une correction qui s'est avérée être incorrecte. Dans 3% des cas, ils n'ont apporté aucun changement malgré la rétroaction de leur enseignant et dans 2% des cas ils ont préféré supprimer le mot ou la phrase contenant l'erreur. Il est à noter que 4% des mauvaises révisions des étudiants sont causées par la rétroaction partielle ou incorrecte de leur enseignant.

Figure 5 : Le pourcentage d'erreurs révisées par tous les étudiants selon le type de révision



4.4. Question spécifique 4

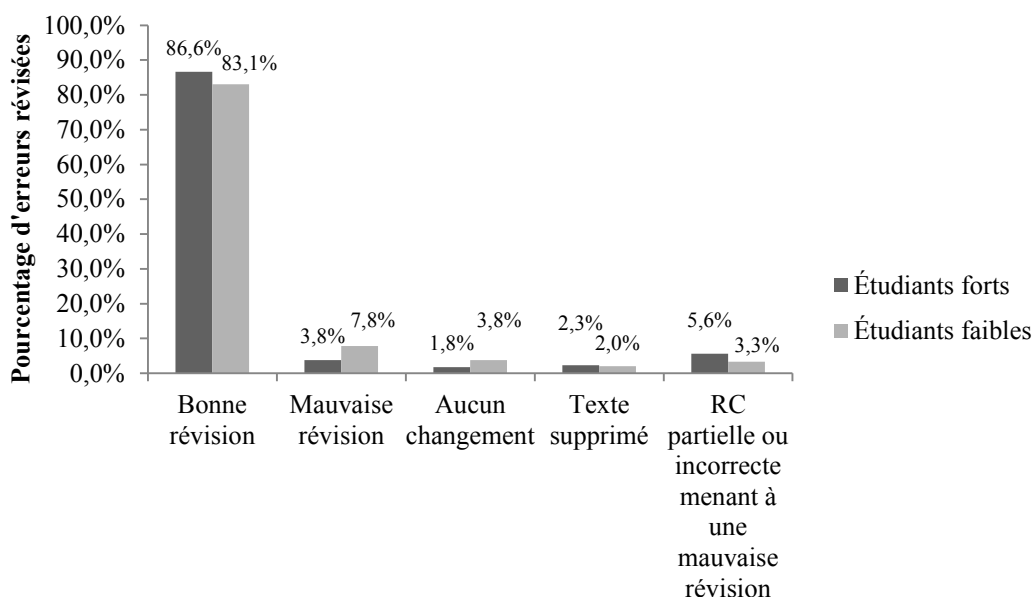
Q.R.4 : L'utilisation de la rétroaction corrective et la révision varient-elles en fonction du niveau de compétence de l'étudiant et du type d'erreur?

Les résultats en lien avec la question spécifique 4 ont été divisés en quatre sections. Les trois premières parties traitent de l'influence du niveau de l'apprenant, du type d'erreurs et de la technique de RC utilisée sur la révision de l'apprenant. Chacune de ces trois variables est analysée individuellement en s'appuyant sur les données quantitatives ainsi que sur les résultats obtenus lors des entrevues avec les étudiants. Les extraits de ces entrevues n'ont d'ailleurs pas été édités. Puis, dans la dernière partie, les résultats quant à l'effet combiné des trois variables sont présentés.

4.4.1. La révision selon le niveau de l'apprenant

Le niveau de l'apprenant, vu séparément des autres variables, ne semble pas affecter grandement le succès de la révision des étudiants. En effet, en regardant la Figure 6, on constate que la révision se fait presque de la même façon chez les étudiants forts que chez les étudiants faibles. La grande majorité des erreurs des étudiants forts (86,6%) et des étudiants faibles (83,1%) ont été révisées correctement. La différence est minime en ce qui concerne les erreurs qui n'ont pas été révisées correctement et celles qui n'ont subi aucun changement.

Figure 6 : Le pourcentage d'erreurs révisées selon le niveau de compétence de l'apprenant et le type de révision



Il n'y a pas non plus de grande différence entre les stratégies de révision adoptée par les étudiants forts ($n=12$) et les étudiants faibles ($n=12$). Tous les deux disent prendre le temps de regarder leurs erreurs (22 étudiants sur 24). C'est le cas ici de l'étudiant E13 (fort) dans l'extrait 1⁷ et de l'étudiant E 15 (faible) dans l'extrait 2.

(1) C : Qu'est-ce que vous faites lorsque vous recevez la rédaction corrigée?

E13 : Je regarde les erreurs, qu'est-ce que ce que j'ai écrit, pourquoi est-ce que le professeur a coupé les mots ou quelque chose comme ça, pour savoir quels sont les problèmes.

(2) C : Quand le professeur vous donne la rédaction corrigée, qu'est-ce que vous faites habituellement?

E15 : Je regarde quelles sont toutes les choses que j'ai fait mal et pour après, ne faire la même chose, ne fais pas la même chose.

⁷ Les extraits ont été transcrits de façon intégrale et aucune correction n'a été apportée aux propos.

Tous les étudiants affirment utiliser aussi de nombreux ouvrages de référence comme le dictionnaire, le Bescherelle et les notes ou les documents remis par le professeur pour réviser leurs textes. L'extrait 3 présente d'ailleurs la stratégie utilisée par l'étudiant 7.

- (3) **E7** : Je fais la correction et va chercher dictionnaires, Bescherelle, les notes et pour la correction des mots, des choses que je ne connais pas et après je le demande au professeur.

De plus, la majorité des étudiants forts et faibles (18 étudiants sur 24) avouent ne réécrire le texte que si le professeur le demande. Certains d'entre eux (3 étudiants forts) ont même affirmé qu'ils allaient toujours réécrire leur texte à l'avenir puisque cela leur avait permis de comprendre leurs erreurs, mais surtout de s'en souvenir. Normalement, les 3 enseignants n'exigent pas que les étudiants réécrivent leur texte après avoir reçu la rétroaction; elle a cependant été exigée pour cette étude. C'est le cas de l'étudiant E13 (un apprenant fort) dans l'extrait 4.

- (4) **E13** : Généralement, je le réécris si le professeur me demande. Mais, maintenant, par exemple, je vas aller faire, parce que je pense que je dois réécrire pour clairement réapprendre aussi comment écrire. Non seulement regarder une fois, mais savoir quel est oh non j'ai écrit l'autre fois et c'est comme ça.

C : Ok. Prendre l'habitude de toujours réécrire.

E13 : Oui, oui. Je pense que c'est important.

La majorité des étudiants (23 étudiants sur 24) n'hésitent pas à poser des questions à leur professeur s'ils ont des doutes. De plus, les élèves faibles (10 étudiants sur 12) consultent aussi les autres élèves de la classe afin d'obtenir des réponses.

- (5) **C** : Est-ce que vous posez des questions à d'autres personnes dans la classe?

E7 : De la classe? Ah! Oui, mes camarades qui parlent bien en français, qui écrivent bien, quelque fois.

Cette habitude n'est cependant pas aussi commune chez les élèves forts puisque seulement 2 étudiants sur 12 ont affirmé le faire. L'extrait 6 présente l'étudiant fort E11 qui affirme ne pas avoir recours à l'aide des autres étudiants pour réviser son texte.

(6) C : Ok. Parfait. Est-ce que vous posez parfois des questions aux autres personnes dans la classe?

E11 : Non.

C : Non? Pourquoi?

E11 : Parce que tous sont dans le même niveau que moi, je ne sais pas si elle me dit la vérité, si j'ai l'erreur ou si la personne a l'erreur.

Enfin, quatre étudiants forts ont aussi tendance à apporter des modifications à leur texte même si l'enseignant n'a fourni aucune rétroaction. C'est ce qu'affirme l'étudiant 4 dans l'extrait 7. Le simple fait de réécrire leur texte leur permet d'en améliorer le contenu et de réaliser certaines failles.

(7) C : Parce que, ce que je remarque, en fait, c'est que vous faites beaucoup de modifications même s'il n'y a pas de codes. Donc, vous ne corrigez pas seulement les erreurs.

E4 : Oui. Oui. Parce que quand j'écris ça, j'écris rapidement. Je n'ai pas beaucoup de temps pour corriger et après, j'ai trouvé quelques erreurs.

La révision des erreurs ne dépend donc pas du niveau de l'apprenant. En général, ceux-ci révisent de la même façon qu'ils soient forts ou faibles. Ils prennent le temps de regarder leurs erreurs, de chercher des réponses et de poser des questions.

4.4.2. La révision selon le type d'erreurs

Le type d'erreurs seul ne semble pas non plus apporter une grande différence en ce qui concerne le succès de la révision. Dans le Tableau 14, il est question du pourcentage des erreurs révisées ou non selon le type d'erreurs.

Tableau 14 : Le succès de la révision selon le type d'erreurs

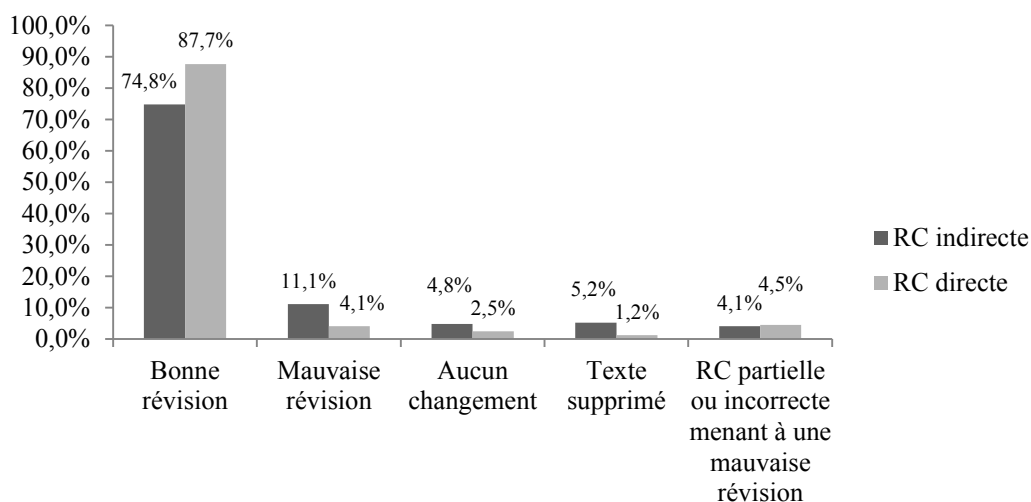
	Bonne révision	Mauvaise révision	Aucun changement	Texte supprimé	RC partielle ou incorrecte menant à une mauvaise révision
Syntaxe	84%	6%	4%	1%	5%
OG	80%	8%	2%	4%	6%
OL	87%	6%	3%	2%	2%
Lexique	85%	3%	4%	2%	6%
Note : OG = orthographe grammaticale; OL = orthographe lexicale					

Les erreurs qui sont les mieux révisées sont les erreurs d'orthographe lexicale (87%) et celles qui sont les moins bien révisées sont celles d'orthographe grammaticale (80%). Cependant, la différence entre les deux est très faible (7%). Comparativement aux autres types d'erreurs, les erreurs d'orthographe grammaticale sont celles qui ont donné plus de mauvaises révisions (8%). Encore une fois la différence de pourcentage est minime comparativement aux autres types d'erreurs. Il est important de noter que les résultats de ce tableau ne prennent pas en considération l'effet modérateur de la technique en lien avec la révision. .

4.4.3. La révision selon la technique de rétroaction corrective

Dans la présente étude, deux techniques de rétroaction ont été utilisées par les enseignants : la rétroaction indirecte codée et la rétroaction directe. La Figure 7 représente le succès de la révision des erreurs selon le type de la RC.

Figure 7 : Le pourcentage de révision des erreurs selon le type de révision et selon le type de la RC



On remarque que 74,8% des erreurs ont été révisées correctement grâce à la rétroaction indirecte tandis que 87,7% des erreurs l'ont été grâce à la rétroaction directe. La rétroaction directe a donc permis une meilleure révision des erreurs. Cependant, cette pratique rétroactive, à savoir la RC directe ne fait pas l'unanimité chez les étudiants puisque 7 étudiants sur les 16 qui l'ont reçue sont plutôt en désaccord avec cette pratique rétroactive.

(8) C : Oui. Excellent. Est-ce que vous trouvez que c'est [la RC directe] une bonne façon de corriger?

E21 : C'est oui et non.

C : Pourquoi oui et non?

E21 : Euh... oui c'est, c'est mieux de corriger, mais je préfère qu'elle m'explique pourquoi je fais, pourquoi c'est non, pourquoi je, il faut écrire ça.

C : Ok. Donc, là vous avez la bonne réponse, mais vous ne comprenez pas toujours le pourquoi.

E21 : Oui.

(9) C : Est-ce que vous trouvez que c'est [la RC directe] une bonne façon de corriger?

E18 : Je pense que pour apprendre mieux, [...] c'est mieux seulement de marquer le mot qui est correct, le mot qui n'est pas correct, pour moi trouver la bonne réponse.

C : Donc, de ne pas donner automatiquement la bonne réponse. Pourquoi, selon vous, ça serait une meilleure façon?

E18 : Parce que je peux chercher quelle est la règle, je peux regarder, voir pourquoi que j'ai commis la mauvaise mot, pourquoi j'ai écrit la mauvaise mot, pourquoi je faisais des erreurs. Quand je prends le texte comme ça, qu'elle a déjà écrit [le mot correct], c'est seulement copier. Je n'ai pas, quand elle donne la bonne réponse, c'est comme si elle ne donne pas de stimulation pour chercher pourquoi j'ai fait les erreurs. Probablement, dans le prochain texte, je vais faire toutes les mêmes erreurs.

L'étudiant 21 (extrait 8), par exemple, est d'accord avec le fait que l'enseignant corrige les erreurs de sa rédaction. Cependant, le fait d'avoir la forme correcte, selon lui, ne lui permet pas de comprendre l'erreur. Dans le cas de l'étudiant 18 (extrait 9), il aurait préféré chercher lui-même la forme correcte puisque, selon lui, cela l'aurait aidé à se souvenir de ses erreurs. Il est à noter que cette opinion est plus souvent partagée par les étudiants forts (5 étudiants forts et 2 étudiants faibles sur un total de 16 étudiants ayant reçu de la RC directe ont exprimé une préférence pour la RC indirecte).

Dans la Figure 7, les étudiants ont effectué plus de mauvaises révisions lorsqu'ils ont reçu de la rétroaction indirecte (11,1%). Cependant, même lorsqu'ils reçoivent de la rétroaction directe, les étudiants ne révisent nécessairement pas correctement leurs erreurs. En fait, 4,1% des révisions qui ont eu lieu suite à une rétroaction directe étaient erronées. Ceux qui reçoivent de la RC indirecte ont aussi plus tendance à laisser l'erreur comme elle est (4,8%) ou à supprimer la partie du texte erronée (5,2%). Le fait de supprimer le texte erroné n'arrive que très rarement en présence de RC directe (1,2%).

Les étudiants qui reçoivent de la rétroaction indirecte codée doivent chercher pour obtenir la forme correcte. En général, les étudiants, surtout forts, sont contents de recevoir ce type de RC (4 étudiants forts et 1 étudiant faible sur 8 ayant reçu de la RC indirecte).

(10) C : Et est-ce que vous trouvez que c'est une bonne façon de corriger, d'utiliser les codes? Pourquoi?

E4 : Oui. Parce que quelques fois, on ne sait pas où et pourquoi je suis, j'ai pas bien ou je suis erreur. C'est pour ça quand elle met c'est ponctuation et je met ponctuation, c'est ok.

(11) C : Est-ce qu'il y en a [des codes] qui sont plus faciles à corriger?

E5 : Je pense que le plus facile, c'est l'orthographe.

C : L'orthographe. Qu'est-ce que vous faites pour corriger l'orthographe?

E5 : Le dictionnaire, toujours.

Comme c'est le cas dans les extraits 10 et 11, les étudiants trouvent qu'il s'agit d'une bonne façon de donner un indice quant au type d'erreur à corriger. Les codes leur fournissent une partie de la réponse et leur indique quoi chercher et où trouver la forme correcte. C'est le cas entre autres pour les erreurs codées O (orthographe). Les étudiants savent en général très bien que le mot doit être cherché dans le dictionnaire. Cependant, bien que certains codes soient assez faciles à comprendre, certains étudiants (3 étudiants sur 8, deux faibles et un fort) croient qu'ils ne comprennent pas suffisamment bien tous les codes pour être capables de les utiliser.

(12) C : Et elle utilise des codes.

E2 : Et elle utilise des codes euh... mais je pense que nous ne sommes pas familiarisés bien avec les expressions. La première classe, elle a expliqué tous les signes. [...] par exemple quand on lit «accord d'adjectif» Qu'est-ce que c'est?

C : Donc c'est parfois compliqué de les utiliser

E2 : Oui.

De plus, bien que certains codes soient assez faciles à comprendre et à utiliser, d'autres causent beaucoup plus de difficulté. C'est le cas, entre autres, de ceux qui sont en lien avec la syntaxe.

(13) C : Pourquoi vous trouvez ça difficile [le code] préposition?

E4 : Parce que je ne sais pas! Je ne comprends pas toutes les prépositions que j'utilise, *les, lui, la*. Je ne comprends pas pourquoi je les utilise.

(14) C : « J'ai appris à travailler en équipe et, m'ont donné » elle a souligné entre les deux et a écrit « a-m »

E7 : Absent de mot [...]Je n'ai trouvé que, qu'est-ce que je va faire

C : Qu'est-ce que ça veut dire absence de mot

E7 : Un mot que doit ajouter [...] je ne sais pas qu'est-ce que, si c'est un verbe ou une préposition

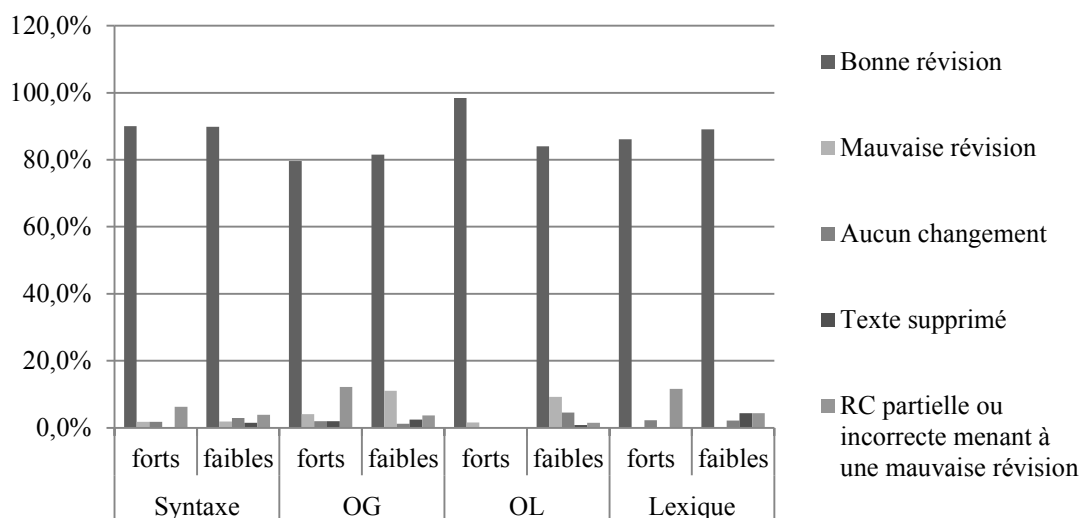
Dans les extraits d'entrevues 10 et 11, on constate que les étudiants ont de la difficulté avec les codes *Prép* (préposition) et *AM* (absence de mot). Ils ne comprennent pas vraiment le métalangage et ne sont donc pas en mesure de dire ce qu'est une préposition par exemple. Alors que le E4 nomme des déterminants comme exemples de prépositions démontrant ainsi son inhabileté de faire le lien entre les codes et les classes de mots auxquels ces codes font référence, le E7 comprend la signification du code, mais indique ne pas être capable de s'en servir car il n'arrive pas à identifier la nature du mot qu'il faudra ajouter.

4.4.4. La révision selon le niveau de l'apprenant, le type d'erreurs et la technique de rétroaction corrective

Il a été question, dans les sections précédentes, de l'influence du type d'erreurs, du niveau de l'apprenant ou de la technique de RC sur le succès de la révision des étudiants. Or, les deux premières variables, individuellement, ne semblent pas affecter grandement la révision. Il est donc intéressant de regarder si ces trois variables, ensemble, influencent la révision.

La Figure 8 démontre le pourcentage d'erreurs révisées selon le type d'erreurs et le niveau de l'apprenant en présence de rétroaction directe. Les pourcentages de révision des erreurs de syntaxe sont très similaires chez les étudiants forts et chez les étudiants faibles.

Figure 8 : Le succès de la révision selon le type d'erreurs et le niveau de l'apprenant en présence de RC directe

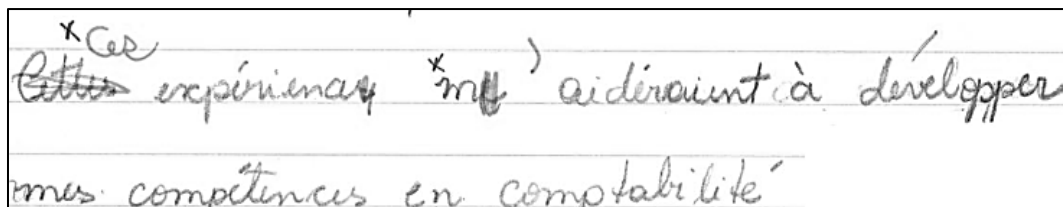


Note : OG = orthographe grammaticale; OL = orthographe lexicale

Une différence s'observe cependant en ce qui concerne les erreurs d'orthographe grammaticale. En effet, même si le taux de bonne révision est relativement le même, les étudiants faibles font beaucoup plus de mauvaises révisions (11,1% des erreurs) comparativement aux étudiants forts (4,1%). Lorsque ces derniers effectuent une mauvaise révision, c'est dans 12,2% des cas à cause de la rétroaction incorrecte ou partielle de leur enseignant. Par exemple, l'étudiant E18, un étudiant fort a rédigé une phrase en utilisant le groupe nominal **Cettes expériences*. L'enseignant P3 a corrigé le déterminant en le remplaçant par le déterminant démonstratif pluriel *ces* parce que l'étudiant avait raconté plusieurs expériences. Cependant, le P3 a biffé le -s final en enlevant la marque du pluriel au nom (voir Figure 9).

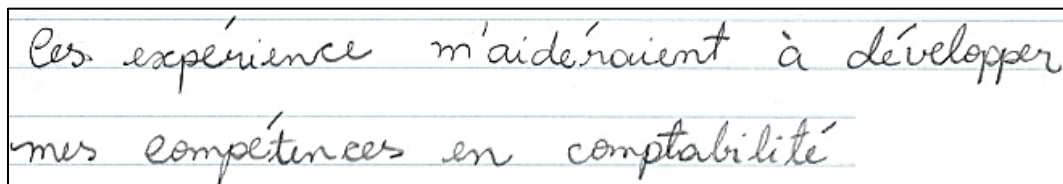
Figure 9 : Correction de l'enseignant P3 et révision d'un extrait de la rédaction de l'étudiant E18

Correction :



~~Cette~~ ^{x Ces} expériences ~~m'~~ ^{x m'} aideraient à développer mes compétences en comptabilité

Révision :



Ces expériences m'aideraient à développer mes compétences en comptabilité

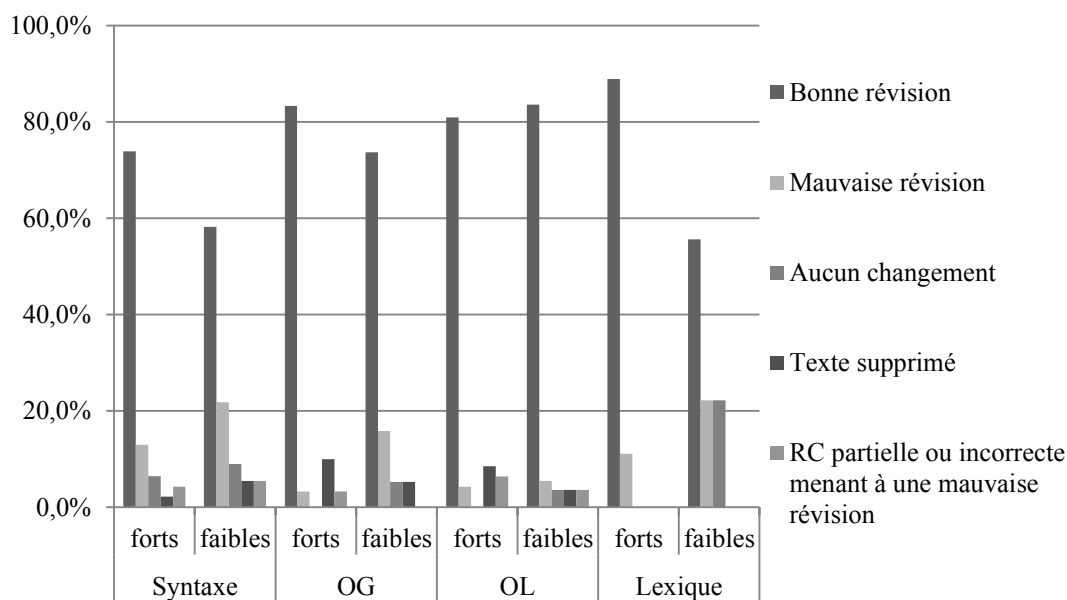
L'enseignant indique donc l'erreur d'orthographe grammaticale du déterminant, mais change le nombre du nom *expérience*. L'étudiant corrige donc l'erreur d'orthographe grammaticale dans sa révision en utilisant le déterminant *ces* et enlève le -s final du nom, ce qui crée une nouvelle erreur d'orthographe grammaticale. La RC de l'enseignant est erronée et ne permet pas à l'étudiant d'identifier et de réviser correctement cette partie de sa rédaction.

Le même phénomène se produit aussi en ce qui concerne les erreurs d'orthographe lexicale. En effet, les étudiants forts ont réussi à bien réviser leurs erreurs dans 98,4% des cas. Chez les étudiants faibles, le pourcentage est plus bas (84%). Ils ont donc plus de mauvaise révision (9,2%) que les étudiants forts (1,6%) et ce, même si leur enseignant leur a fourni la forme correcte. En outre, les étudiants faibles ont plus tendance à n'effectuer aucun changement (4,6%) que les étudiants forts (0%) pour ce même type d'erreurs. En ce qui concerne les erreurs lexicales, le succès de la révision est similaire. Cependant, les élèves faibles ont plus tendance à supprimer la partie du texte comprenant une erreur corrigée (4,4%) que les élèves forts (0%).

Le succès de la révision des erreurs est différent lorsque les élèves reçoivent de la rétroaction indirecte codée (voir Figure 9). Les deux types d'erreurs qui sont les plus difficiles à réviser pour les élèves faibles sont les erreurs de syntaxe et les erreurs lexicales. En ce qui concerne les erreurs de syntaxe, les élèves forts ont bien révisé leurs erreurs dans 73,8% des cas et les élèves faibles dans 58,2% des cas. Les élèves faibles ont aussi plus tendance à effectuer une mauvaise révision (21,8%), à n'effectuer aucun changement (9%) ou à supprimer la section du texte qui contient l'erreur (5,5%).

La révision des erreurs lexicales, celles en lien avec le choix du vocabulaire, cause aussi beaucoup de problèmes aux étudiants faibles. Alors que 55,6% de ces erreurs ont été bien révisées, 22,2% ont donné lieu à une mauvaise révision et 22,2% n'ont subi aucun changement.

Figure 10 : Le succès de la révision selon le type d'erreurs et le niveau de l'apprenant en présence de RC indirecte codée



Note : OG = orthographe grammaticale; OL = orthographe lexicale

Cette différence entre le succès de révision des élèves forts et faibles est moins marquée dans le cas des erreurs d'orthographe grammaticale et lexicale, bien qu'existante. Pour ces deux

types d'erreurs, les élèves faibles ont plus tendance que les élèves forts à n'effectuer aucun changement. Les élèves faibles ont aussi plus de difficulté à corriger leurs erreurs grammaticales puisque 15,8% de ces erreurs ont été mal révisées comparativement à 3,3% chez les élèves forts.

4.5. Le résumé des résultats de la recherche

On peut d'abord affirmer que, sur un total de 1000 erreurs, il y a une prédominance des erreurs de syntaxe, suivi par l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale. D'ailleurs, les erreurs de syntaxe, les plus fréquentes, sont aussi les erreurs qui sont les plus difficiles à corriger selon les enseignants et les plus difficiles à réviser selon les élèves. Les élèves faibles font aussi plus d'erreurs que les élèves forts, surtout en ce qui concerne les erreurs de syntaxe et de lexique.

En évaluant l'effet du niveau de l'apprenant sur la révision, il ressort que cette variable affecte peu le succès de la révision. Les élèves forts et faibles disent prendre le temps de regarder leurs erreurs et de fouiller dans des ouvrages de référence. Ils posent des questions au professeur. Ils ne réécrivent le texte que si le professeur le demande. Également, le type d'erreur, seul, n'influence pas beaucoup la révision de l'apprenant.

En ce qui concerne les techniques de rétroaction, la RC directe provoque plus de bonnes révisions que la RC indirecte codée. Les élèves qui reçoivent la RC directe n'aiment pas toujours cette technique puisqu'elle ne permet pas de comprendre l'erreur. Ils rapportent que des explications quant à la nature de l'erreur les auraient aidés à éviter la même erreur dans les productions écrites subséquentes. Au lieu de recevoir la forme correcte, ils auraient aimé devoir la chercher par eux-mêmes. Aussi, en présence de rétroaction directe, les étudiants faibles font plus de mauvaises révisions des erreurs d'orthographe grammaticale et lexicale que les étudiants forts, et ce même en recevant la forme correcte de l'enseignant.

La RC indirecte codée, quant à elle, est en général appréciée des étudiants mais donne lieu à plus de mauvaises révisions. Les étudiants aiment le fait de recevoir un indice lorsqu'ils

doivent réviser. Cependant, ils ne comprennent pas très bien tous les codes. Bien que les erreurs codées O (orthographe) soient assez faciles à réviser, les erreurs de syntaxe et de vocabulaire causent plusieurs problèmes. En présence de rétroaction indirecte codée, les étudiants faibles ont beaucoup de difficulté à réviser correctement les erreurs dites intraitables : les erreurs de syntaxe et de lexique. De plus, pour ce type d'erreur, ils ont plus tendance à n'effectuer aucune révision ou à simplement supprimer la partie du texte erronée. Cette différence entre les élèves faibles et forts existe aussi pour ce qui est des erreurs d'orthographe grammaticale et lexicale. Elle n'est cependant pas aussi prononcée.

On peut donc affirmer que ce sont les erreurs de syntaxes qui sont le plus influencées par le type de RC et le niveau de l'apprenant. Les étudiants forts révisent mieux que les faibles, font moins de mauvaises révisions et laissent peu de contextes où ils n'apportent aucun changement. La tendance de supprimer le texte suite à la RC indirecte est moins présente chez les forts que les faibles pour ce même type d'erreurs. Cependant les élèves forts et faibles révisent de façons comparables quand ils font face à la RC directe.

5. LA DISCUSSION

La présente recherche a pour but de vérifier comment les enseignants corrigent et comment les étudiants révisent selon la technique de rétroaction utilisée, le type d'erreurs et le niveau de l'apprenant chez les adultes en francisation. Après avoir présenté les résultats dans le chapitre précédent, le chapitre 5 mettra en lien les différents résultats obtenus et la recherche dans le domaine afin de répondre aux quatre questions spécifiques. Par la suite, les implications pour l'enseignement de l'écriture ainsi que les limites et les directions souhaitées pour les futures recherches sur la RC en français langue seconde seront fournies.

5.1. Résumé et interprétation des deux premières questions de recherche

Comme mentionné précédemment, cette recherche visait, dans un premier temps, à déterminer quelles techniques de RC sont utilisées en francisation et si ces techniques variaient en fonction du type d'erreur et/ou du niveau de l'apprenant. Les résultats nous indiquent d'abord que les trois enseignants de l'étude accordent une grande importance à la correction de la forme puisqu'ils n'ont pas fourni de RC par rapport au contenu ou à la structure du texte. Seules les erreurs de syntaxe, d'orthographe de grammaire et de lexique ont été corrigées.

Cette observation corrobore les résultats obtenus par Montgomery et Baker (2007) et Guénette (2009) qui constataient aussi que la forme reçoit plus de RC des enseignants que le contenu. Il est donc possible de croire que les enseignants de L2 priorisent la forme par rapport au contenu. Comme l'expliquait Ashwell (2000), la RC aide les apprenants à améliorer globalement leur texte. Cependant, la RC sur la forme a beaucoup plus d'impacts positifs sur la révision que la RC sur le contenu. Ce n'est pas que la RC sur le contenu soit inefficace, c'est surtout que le succès de la révision du contenu dépendant moins de la présence de la RC que la révision de la forme. Il soulignait surtout que, sans la RC, les étudiants n'améliorent pas la forme dans leur révision.

Les deux techniques utilisées par les enseignants de la présente étude sont la technique de RC directe (2 enseignants) et la technique de RC indirecte (1 enseignant). Ces deux techniques

avaient aussi été populaires dans la recherche de Guénette (2009) qui affirmait que 70% des erreurs avaient été corrigées avec la technique de RC directe. Puis venaient la technique indirecte codée et les autres. Il n'est cependant pas encore possible de déterminer quelle technique serait la plus efficace pour corriger un texte. Dans la littérature, certaines études appuient la RC directe puisqu'elle amène l'étudiant à corriger plus d'erreurs correctement (Bitchener, 2008; Bitchener et Knoch, 2010; Chandler, 2003; Ellis et *al.*, 2008; Sheen, 2007; Van Beuningen et *al.*, 2008, 2012). D'autres croient plutôt que la RC indirecte serait supérieure à long terme puisqu'elle permet à l'étudiant d'être actif dans son apprentissage (Ferris, 2004, 2006; Ferris et Roberts, 2001; Hendrickson, 1980). Le point de vue des étudiants est d'ailleurs intéressant sur ce sujet. Certains d'entre eux disaient ne pas apprécier la RC directe puisqu'elle ne leur permettait pas de comprendre la nature de l'erreur. On pourrait donc croire que la RC indirecte serait donc plus appréciée. Or, on ne peut pas l'affirmer puisque plusieurs étudiants nous ont avoué avoir beaucoup de difficulté à la comprendre et à l'utiliser, surtout en présence d'erreurs de syntaxe. Les erreurs de syntaxe semblent d'ailleurs être difficiles à corriger pour les enseignants et difficiles à réviser pour les étudiants.

Les enseignants ont aussi affirmé qu'ils ne changeaient pas de techniques de RC lorsqu'ils corrigeaient les rédactions. En effet, on remarque que toutes les rédactions d'une même classe sont corrigées de la même façon, indépendamment du niveau des étudiants. De plus, toutes les erreurs d'une même rédaction sont corrigées de la même façon : RC directe ou RC indirecte codée dépendamment de l'enseignant. Les enseignants ne varient donc pas leur RC selon le niveau de l'apprenant ou le type d'erreur. Ces résultats viennent à l'encontre de ceux de Guénette (2009) qui observait que 80% des erreurs de syntaxe ou de style avaient reçu de la RC directe. Aussi, la RC indirecte était utilisée pour tous les types d'erreurs, mais surtout celles d'orthographe. Néanmoins, Guénette (2009) soulignait qu'il existe une grande variabilité chez les enseignants en formation concernant la façon de fournir la RC. Alors que certains utilisent la même technique pour tous les étudiants et pour tous les types d'erreurs, d'autres optaient plutôt pour une approche diversifiée. Cette observation de Guénette avait été soulevée alors que tous les participants étaient de futurs enseignants ayant suivi les mêmes cours. La différence entre les résultats de Guénette (2009) et de la présente étude pourrait aussi provenir du fait que le nombre de participants est loin d'être le même. Guénette a observé les

habitudes de correction de 15 enseignants alors que la présente étude n'en a observé que 3 et que la rétroaction indirecte n'était utilisée que par un seul enseignant. Un plus grand nombre de participant aurait peut-être donné un patron de résultats plus nuancé.

5.2. Résumé et interprétation des questions de recherche 3 et 4

Dans un deuxième temps, cette recherche était conçue pour vérifier comment les étudiants de francisation utilisaient la RC et l'intégraient dans leur révision. De plus, elle cherchait à savoir si cette utilisation de la RC variait en fonction de la technique de RC utilisée, du type d'erreur ainsi que du niveau de l'apprenant.

D'abord, après avoir reçu la RC des enseignants, 85% des erreurs ont bien été révisées par les étudiants. Il semblerait donc que la RC sur la forme à l'écrit soit bénéfique pour la révision. Plusieurs autres chercheurs sont d'ailleurs arrivés au même constat (Ashwell, 2000; Chandler, 2003; Ferris et Roberts, 2001). Dans ces trois études, les groupes ayant reçu de la RC sur la forme à l'écrit avaient bien révisé plus d'erreurs, et ce de façon significative, que ceux n'ayant reçu aucune rétroaction. Ces études démontrent l'efficacité de la RC à l'écrit et viennent réfuter les conclusions de Truscott (1996) qui prétendait que la RC était inutile et qu'on devrait s'attendre à son manque d'efficacité lorsqu'on l'utilise. Or, la RC sur la forme dans la présente étude et dans les études mentionnées ci-haut semble permettre à l'étudiant de mieux réviser ses rédactions, ce qui peut contribuer éventuellement au développement de l'interlangue.

En ce qui concerne la révision qui survient suite aux différentes techniques rétroactives, les résultats indiquent que la RC directe donne de meilleurs résultats que la RC indirecte codée. Elle permet une meilleure révision des erreurs à court terme. Elle a permis de réviser correctement 87,7% des erreurs comparativement à la RC indirecte codée qui s'est soldée par un taux de révision de 74,8%. Les étudiants qui reçoivent de la RC indirecte codée ont plus tendance que les autres à avoir une mauvaise révision, à n'apporter aucun changement à l'erreur corrigée ou à carrément supprimer la partie du texte contenant l'erreur corrigée.

Le niveau de l'apprenant, étudié séparément des autres variables (à savoir le niveau de l'élève et la technique utilisée), ne semble pas affecter le succès de la révision d'un apprenant. En effet, les étudiants faibles et forts utilisent les mêmes stratégies lors de la révision des erreurs et ont un taux de succès similaire. Il est cependant intéressant de constater que, selon la technique de RC utilisée, le niveau de l'étudiant a des incidences sur la révision. Les résultats de l'étude démontrent que les étudiants faibles ont plus de difficulté à interpréter la RC indirecte codée. De plus, même lorsqu'ils reçoivent de la RC directe, cela ne garantit pas le succès de la révision. Ceci pourrait d'ailleurs démontrer que les étudiants faibles et forts n'utilisent pas les mêmes stratégies pour corriger leur production écrite.

Peu d'études ont été menées sur le sujet à l'écrit en L2. Or, à l'oral, Ammar et Spada (2006) ont voulu vérifier les effets de deux techniques de RC (reformuler l'erreur et inciter à s'auto corriger). On pourrait d'ailleurs comparer ces deux techniques à celles à l'écrit, soit une directe et l'autre indirecte. Leurs résultats ont démontré que, tout comme dans la présente recherche, les étudiants forts bénéficient des deux techniques. Cependant, pour les étudiants faibles, à l'oral, il serait préférable de les inciter à s'auto corriger plutôt que de leur fournir la forme correcte. Cette méthode aurait de meilleurs résultats à court et à long terme. Dans la présente étude, les étudiants faibles n'ont pas obtenu de bons résultats lorsqu'ils étaient en présence de RC indirecte contrairement aux étudiants faibles de l'étude de Ammar et Spada. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que la rétroaction indirecte codée représente un problème puisque les étudiants ne comprennent pas les codes fournis par l'enseignant et n'ont donc pas accès à l'indice qui leur permettrait de trouver la bonne réponse. Ceci a moins de chances de survenir à l'oral parce que l'enseignant peut s'engager dans une interaction avec l'élève pour l'aider davantage à comprendre l'erreur, une chose qui est impossible à l'écrit.

L'étude de Lee (2008b) était arrivée à un résultat similaire. Après avoir comparé l'effet de la RC sur les étudiants forts et faibles, il en était venu à la conclusion que les étudiants faibles sont parfois découragés par la RC, ont parfois de la difficulté à la comprendre et à l'utiliser. Il est donc important de souligner que l'effet des différentes techniques de RC sur la révision immédiate, comme dans la présente étude, ou sur l'apprentissage varie selon le niveau de l'apprenant, à l'oral (Ammar et Spada, 2006) et à l'écrit (Lee, 2008b).

Le niveau de l'apprenant n'est cependant pas la seule variable à prendre en considération lorsque vient le temps d'observer l'utilité de la RC dans le processus de révision à l'écrit. Tout comme à l'oral, le type d'erreurs joue un rôle important (Lyster, 2008 à l'oral et Ferris, 2006 à l'écrit). Les étudiants, en général, ont assez de facilité à corriger les erreurs liées à l'orthographe lexicale et grammaticale. Cela se complique en présence des erreurs syntaxiques et lexicales. Ferris (2006) divise aussi les erreurs en deux catégories : traitables (grammaire et orthographe) et intraitables (syntaxe et lexique). Selon elle, ces deux catégories ne réagissent pas de la même façon à la RC. Dans son étude, elle conclut que la RC indirecte est à privilégier pour les erreurs traitables et que la technique directe devrait être utilisée pour les erreurs intraitables.

Dans la présente étude, la révision des erreurs ne varie pas beaucoup en présence de RC directe. Tous les types d'erreurs ont un haut taux de succès de révision. Il n'en est pas de même pour les erreurs corrigées avec de la RC indirecte codée. En effet, bien que les erreurs d'orthographe grammaticale et lexicale (erreurs traitables) soient assez bien révisées dans l'ensemble, les erreurs syntaxiques et lexicales (intraitables) causent plus de problèmes aux étudiants. Il existe aussi une différence marquée entre la révision de ces erreurs par les étudiants forts et les étudiants faibles. Les étudiants forts révisent correctement les erreurs de syntaxe à 73,9% tandis que les étudiants faibles le font à 58,2%. Pour ce qui est des erreurs lexicales, les étudiants forts obtiennent un score de 88,9% de succès comparativement à 55,6% chez les étudiants faibles. Selon Lee (2004), les enseignants doivent élaborer les codes avec soin en réduisant leur nombre et en les créant en lien avec les notions grammaticales enseignées en classe. Cette façon de faire permettra à l'apprenant de comprendre les codes et de les utiliser adéquatement lors de la révision.

Comme les étudiants ont plus de difficulté à réviser les erreurs de syntaxe et de lexique, il serait préférable de leur fournir de la RC directe. Puisqu'ils trouvent plus facile de réviser les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale, l'enseignant peut fournir de la RC indirecte. De cette façon, il permet à l'étudiant de trouver la forme correcte et de se sentir actif dans son apprentissage. C'est d'ailleurs ce que plusieurs étudiants avaient soulevé en affirmant ne pas toujours apprécier la RC directe parce qu'ils ne comprenaient pas toujours la nature de leurs

erreurs. En variant les techniques de rétroaction selon le type d'erreur, l'enseignant s'assure que ses étudiants seront plus en mesure de réviser adéquatement leur texte.

En résumé, les résultats de la présente étude viennent supporter le fait que la RC est importante à l'écrit dans les classes de L2. De plus, elles mettent l'accent sur la nécessité de considérer les types d'erreurs et le niveau de l'apprenant comme des variables essentielles afin de déterminer l'efficacité d'une technique de RC à l'écrit.

5.3. Implications pour la classe de langue seconde

On peut dire que six grands points ressortent de la présente étude : 1) les apprenants de L2 veulent être corrigés à l'écrit et bénéficient de la RC puisqu'elle leur permet d'améliorer grandement la forme de leur texte lors de la révision; 2) le niveau de l'apprenant, les types d'erreurs et le choix de la technique de RC influencent le succès de la révision; 3) les apprenants forts bénéficient des techniques de rétroaction directe et indirecte peu importe le type d'erreur corrigé; 4) les apprenants faibles ont beaucoup de problèmes à interpréter la RC indirecte codée surtout lorsqu'il s'agit de réviser les erreurs syntaxiques et lexicales; 5) la RC indirecte codée permet à l'étudiant de chercher la forme correcte et est une technique appréciée des étudiants. Cependant, les enseignants doivent simplifier les codes et prendre le temps de bien les expliquer puisque les étudiants, forts et faibles, ne sont pas toujours capables de les utiliser. De plus, 6) ils devraient utiliser cette technique pour les erreurs dites traitables (les erreurs de grammaire et d'orthographe) alors qu'ils devraient privilégier la RC directe pour les erreurs intraitables (syntaxiques et lexicales).

Expliquée dans le chapitre 1, la révision est une partie importante du processus d'écriture et la RC y joue un rôle puisque l'apprenant n'est pas toujours capable de réviser seul. De plus, la recherche empirique a clairement démontré que les apprenants amélioreraient la forme de leur rédaction de façon significative lorsqu'ils recevaient de la RC (Ashwell, 2000; Fathman et Whalley, 1990). Les enseignants doivent donc continuer de fournir cette RC.

Cependant, ils doivent garder en tête que leur rétroaction doit varier selon le niveau de l'apprenant et le type d'erreur. Une erreur de syntaxe devrait recevoir une RC directe, surtout chez les étudiants faibles, puisqu'il est difficile de chercher et de trouver la forme correcte; l'erreur n'étant pas explicable par une règle claire et succincte (Ferris, 2006).

5.4. Limites et future recherche

La première limite de la présente recherche est le faible nombre d'enseignants participant à l'étude ($n = 3$). Il ne nous permet pas de dégager parfaitement les habitudes de RC des enseignants et véritablement découvrir si elles varient en fonction du type d'erreur et du niveau de l'apprenant. Ceci peut, entre autres, expliquer la différence entre les résultats obtenus et ceux dégagés dans la recherche empirique antérieure (ex. Guénette, 2009). De plus, un seul enseignant a utilisé la RC indirecte, comparativement à deux pour la RC directe. Un plus grand nombre de participants nous aurait permis de mieux établir la comparaison entre les effets de ces deux techniques.

Comme il s'agissait d'une étude descriptive, beaucoup de liberté a été laissée aux enseignants. Ce qui signifie que certains d'entre eux ont peut-être aidé leurs élèves lors de la révision de leurs erreurs. Un enseignant a affirmé pendant l'entrevue aider les étudiants faibles de sa classe à bien comprendre la RC codée. Ceci a sans doute influencé les résultats. Sans cet aide, les étudiants faibles auraient peut-être obtenus de moins bons résultats. Notons tout de même que la présente étude nous a quand même permis de dégager une différence de comportement entre les étudiants forts et faibles lorsque vient le temps d'interpréter la révision. Un meilleur contrôle de cette variable sera souhaitable surtout dans la recherche expérimentale ayant comme objectif la comparaison des effets des différentes techniques rétroactives à l'écrit en lien avec le niveau de l'apprenant.

Dans la présente étude, une seule révision a été analysée, ce qui ne nous permet pas d'observer les effets de la RC à long terme. Il serait d'ailleurs intéressant de poursuivre la recherche descriptive en modifiant le déroulement afin de permettre de voir si un apprenant fort ou faible bénéficie de la RC de la même façon à travers le temps selon le type d'erreurs et la technique

utilisée. De plus, la révision effectuée par les étudiants a peut-être été très élevée justement parce qu'ils savaient que ça faisait partie de l'étude. Puisque ces mêmes étudiants n'ont pas à réécrire leur texte à l'habitude, nous pourrions nous poser la question à savoir si la révision aurait été de même si elle faisait partie des pratiques courantes au lieu d'être une exigence du chercheur.

Enfin, il serait préférable de mieux définir le niveau de l'apprenant. Dans notre étude, on catégorise l'apprenant comme fort ou faible en se fiant aux jugements des enseignants. Il s'agissait donc d'un choix plutôt subjectif. Or, un test de connaissances grammaticales, de rédaction et de révision aurait pu être administré avant l'étude afin de mieux diviser les étudiants forts des étudiants faibles. De plus, il est important d'ajouter que les différences individuelles vont bien au-delà des compétences grammaticales. Les étudiants de francisation sont d'ailleurs bien différents de par leur culture, leur histoire d'immigration, leur niveau de motivation dépendamment de leur objectif d'intégration, etc. Il vaudrait donc la peine d'approfondir ces différences et de mieux les définir lors des prochaines recherches.

Enfin, il n'existe que quelques recherches descriptives au sujet de la RC à l'écrit en L2. Il faut absolument poursuivre ce courant afin de mieux cerner les différentes variables qui devront être contrôlées dans la recherche quasi-expérimentale.

LA CONCLUSION

Un grand débat existe autour de la RC en L2 à l'écrit. Alors que certains affirment que cette pratique est inutile et qu'elle entraîne plus de méfaits que de bienfaits pour les étudiants, d'autres croient plutôt qu'elle doit être utilisée et encouragée puisque les étudiants ont besoin d'aide lorsque vient le temps de réviser, s'attendent à recevoir de la RC et surtout puisque celle-ci est bénéfique et leur permet d'améliorer leur compétence à l'écrit. Cependant, il est vrai qu'il existe bien peu d'informations sur le comment fournir la RC à l'écrit puisque qu'un très très peu d'études descriptives ont été effectuées sur le sujet et qu'il est donc difficile de cerner les différentes variables influençant l'efficacité de la RC.

L'objectif de la présente étude était de décrire comment les enseignants en francisation fournissent la RC à l'écrit et comment les étudiants l'incorporent dans leur révision. Plus particulièrement, il s'agissait de déterminer si la technique de RC choisie par l'enseignant, les types d'erreurs ainsi que le niveau de compétence de l'étudiant étaient des variables qui devaient être prises en considération pour traiter de l'efficacité de la RC à l'écrit en L2.

Pour la présente étude, 3 enseignants de francisation et 24 étudiants (12 forts et 12 faibles) ont participé. Les étudiants ont rédigé un texte informatif qui a ensuite été corrigé par les enseignants selon la méthode habituelle. Des entrevues ont ensuite été réalisées auprès des enseignants afin de comprendre si leur façon de fournir la RC variait en fonction du type d'erreurs ou du niveau de l'apprenant. Puis les étudiants ont été invités à réécrire leur texte en tenant compte de la rétroaction fournie. Ils devaient l'incorporer dans leur révision. Ils ont ensuite été rencontrés eux aussi afin de déterminer si leur révision variait en fonction de la technique de RC reçue, du type d'erreurs ou de leur niveau (fort ou faible). L'analyse des textes corrigés révisés ainsi que des entrevues ont été faites et ont permis de dégager plusieurs résultats intéressants.

D'abord, la RC à l'écrit en L2 permet aux étudiants d'améliorer la forme de leur texte et à mieux réviser. Cependant, il est important de mentionner que cette RC ne peut être fournie de n'importe quelle façon. Selon les résultats de la présente étude et selon la recherche empirique

explicitée plus haut, la technique de RC choisie par l'enseignant devrait varier en fonction du type d'erreurs, mais aussi en fonction du niveau de l'apprenant. En effet, les étudiants faibles ont beaucoup de difficulté avec la RC indirecte ne leur permettant pas de toujours effectué une révision juste de l'erreur. Ce phénomène est d'ailleurs d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit d'erreurs de syntaxe et de lexique (erreurs intraitables). Néanmoins, la RC indirecte ne devrait pas être abandonnée puisqu'elle est souvent préférée des étudiants (surtout fort), leur permettant de chercher par eux-mêmes la forme correcte et de se sentir actif dans leur apprentissage. De plus, cette technique donne de bons résultats en général en ce qui concerne les erreurs grammaticales et orthographiques (erreurs traitables).

Évidemment, il existe des limites à la présente étude. Il serait important que les futures recherches descriptives contiennent un plus grand nombre d'enseignants participants afin de mieux décrire les différentes techniques de RC utilisées à l'écrit. De plus, elles pourraient s'effectuer sur une plus grande période de temps permettant ainsi de déterminer si les trois variables ici prise en compte ont aussi une influence à long terme. Finalement, toute recherche descriptive sur la question devrait être effectuée afin de continuer de préciser les différentes variables. Ces variables sont importantes pour réaliser les prochaines études quasi-expérimentales, mais surtout pour améliorer les pratiques dans les classes de langue seconde et l'efficacité de la correction des enseignants.

LES RÉFÉRENCES

- Ammar, A., et Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 543-574.
- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*, 9 (3), 227-257.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118.
- Bitchener, J., et Ferris, D. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York: Taylor and Francis.
- Bitchener, J., et Knoch, U. (2010). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19, 207-217.
- Bitchener, J., Young, S., et Cameron, D. (2005). The effective of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of a Second Language Writing*, 14, 191-205.
- Boivin, M-C., et Pinsonneault, R. (2014). Un modèle didactique d'articulation de la grammaire et de l'écriture pour favoriser le transfert des connaissances grammaticales en situation de production écrite chez les élèves du secondaire. Rapport de recherche, Programme actions concertées. Fond de recherche société et culture du Québec.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of a Second Language Writing*, 12, 267-296.
- Chanquoy, L., et Alamargot, D. (2002). Mémoire de travail et rédaction de textes : Évolution des modèles et bilan des premiers travaux. *L'année psychologique*, 102 (2), 363-398.
- Cohen, A., et Cavalcanti, M. (1990). Feedback on compositions : Teacher and student verbal reports (pp. 155-177). Dans B. Kroll (Ed.), *Second language writing research, Insights for the classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Cumming, A. (2001). Learning to write in a second language: Two decades of research. *International Journal of English Studies*, 1 (2), 1-23.
- Doughty, C., et Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. Dans C. Doughty, et J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.197-262). Cambridge : Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. New York, Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., et Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36, 353-371.
- Fathman, A., et Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content (pp.178-190). Dans B. Kroll (Ed.), *Second Language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fayol, M. (1996). La production du langage écrit. Dans J. David et S. Plane (Éds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 9-36). Paris : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte : Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ferris, D. (1995). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 33-53.
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). *Journal of a Second Language Writing*, 8 (1), 1-11.
- Ferris, D. (2004). The grammar correction debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? *Journal of a Second Language Writing*, 13 (1), 49-62.

- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. Dans K. Hyland et F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp.81-104). Cambridge : Cambridge University Press.
- Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32 (2), 181-202.
- Ferris, D., et Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10 (3), 161-184.
- Friedlander, A. (1990). Composing in English : Effects of a first language on writing in English as a second language. Dans B. Kroll (Eds.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp.109-125). Cambridge : Cambridge University Press.
- Garcia-Debanc, C., et Fayol, M. (2002-2003). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite : Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens? *Repères*, 26-26, 293-315.
- Gass, S. M., et Mackey A. (2007). Input, interaction, and output in second language acquisition. Dans B. VanPatten et J. Williams (Eds.). *Theories in second language acquisition* (pp.175-199). Lawrence Erlbaum Associated, Publisher.
- Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing*, 16, 40-53.
- Guénette, D. (2009). *The cyberscript project: A mixed-method study of pre-service ESL teachers' corrective feedback beliefs and practices*. (Thèse de doctorat). Université McGill. Accessible par ProQuest Dissertations et Theses. (NR66442)
- Hayes, J. R., et Flower, L. S. (1980). Writing as a problem solving. *Visible Language*, XIV 4, 388-399.

- Hayes, J.R., Flower, L., Schriver, K.A., Stratman, J.F., et Carey L. (1987). Cognitive processes in revision. Dans S. Rosenberg (Éd.), *Advances in Applied Psycholinguistics: Reading, Writing, and Language Learning*. Cambridge University Press, volume 2, 176-240.
- Hedgcock, J., et Lefkowitz, N. (1994). Feedback on feedback : Assessing learner receptivity to teacher response in L2 composing. *Journal of Second Language Writing*, 3 (2), 141-163.
- Hedgcock, J., et Lefkowitz, N. (1996). Some input on input : Two analyses of student response to expert feedback in L2 writing. *The Modern Language Journal*, 80 (3), 287-308.
- Hendrickson, J. (1980). The treatment of error in written feedback. *The Modern Language Journal*, 64, 216-221.
- Institut de la statistique du Québec (2012). *Coup d'œil sociodémographique. Numéro 16*, Québec.
- Kepner, C.G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. *Modern Language Journal*, 5, 305-313.
- Krashen, S.D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. University of Southern California.
- Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal*, 66, 140-149.
- Lee, I. (2004). Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 13, 285-312.
- Lee, I. (2008a). Understanding teacher's written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of a Second Language Writing*, 17, 69-85.
- Lee, I. (2008b). Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17 (3), 144-164

- Leki, I. (1991). The preference of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24 (2), 203-218.
- Lightbown, P. et Spada, N. (2006). *How languages are learned*. New York, Oxford Handbooks for Language Teachers.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. Dans W. Ritchie et T. Bhatia (Eds), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego.
- Lyster, R., et Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37-66.
- Lyster, R., et Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA. A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 265-302.
- Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI). (2000). *Niveaux de compétence en français langue seconde pour les immigrants adultes*. Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). (2006). *L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes*. Québec : Direction de la recherche et de l'analyse prospective.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC). (2012). Approche pédagogique. Repéré à <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/langue-francaise/apprendre-quebec/temps-partiel/approche.html>
- Mitchell, R. et Myles F. (2004). *Second language learning theories*. London, Hodder Education, Second Edition.
- Montgomery, J. L., et Baker, W. (2007). Teacher-written feedback: Student perceptions, teacher self-assessment, and actual teacher performance. *Journal of Second Language Writing*, 16, 82-99.
- Piolat, A. et Roussey J.-A. (1992). Rédaction de textes: Éléments de psychologie cognitive. *Langages*, 26^e année, 106, 106-125.

- Robb, T., Ross, S., et Shortreed, I. (1986) Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly* 22 (1), 69-90.
- Sachs, R., et Polio, C. (2007). Learners' uses of two types of written feedback on a L2 writing revision task. *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 67-100.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal*, 85 (2), 244-258.
- Semke, H. (1984). The effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, 195-202
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learner's acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41 (2), 255-283.
- Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference? *RELC Journal*, 23, 103-110.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing. *TESOL Quarterly*, 27, 657-677.
- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30 (2), 73-87.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some role of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans S. Gass et C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp.235-253). Rowley, MA : Newbury house
- Trofimiovitch, P., Ammar, A., et Gatbonton, E. (2007). How effective are recasts? The role of attention, memory, and analytical ability. Dans A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A series of empirical studies* (pp. 171-195). Oxford: Oxford University Press.

- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- Van Beuningen, C.G., Jong, N.H., et Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 156, 279-296.
- Van Beuningen, C.G., Jong, N.H., et Kuiken, F. (2012). Evidence of the effectiveness of comprehensive error correction in Dutch multilingual classrooms. *Language Learning*, 62 (1), 1-41.
- Van Patten, B. et Williams, J. (2007) *Theories in second language acquisition*. New Jersey, Routledge.
- Zamel, V. (1985). Responding to Student Writing. *TESOL Quaterly*, 19 (1), 79-101.

Annexe A – Le certificat d'éthique



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR)
Facultés de l'aménagement, de droit, de musique, des sciences
de l'éducation et de théologie et de sciences des religions

No de certificat

CPER-12-103-D(1)

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE RENOUVELLEMENT

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents et informations qui lui ont été fournis, a réexaminé le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la *Politique sur la recherche avec des êtres humains* de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	La rétroaction corrective écrite en francisation au Québec: Effets du contexte d'apprentissage, du type d'erreurs et de la compétence des apprenants à l'écrit
Chercheure requérante	Ahlem AMMAR (63566) Professeure agrégée Didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Étudiante couverte par le présent certificat	Élaine ROULEAU-GIRARD Candidate à la maîtrise Didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Co-chercheurs	Daniel DAIGLE et Pascale LEFRANÇOIS, Professeurs agrégés Didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Financement	
Organisme	FQRSC
Programme	Programme de recherche sur l'écriture - action concertées
Titre de l'octroi si différent	<i>La rétroaction corrective dans l'enseignement au secondaire au Québec: Effets du contexte d'apprentissage, du type d'erreurs et de la compétence des apprenants à l'écrit</i>
Numéro d'octroi	2013-ER-166072
Chercheure principale	Idem
No de compte	N.D.

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPÉR qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPÉR.

Selon les règles universitaires en vigueur, un **suivi annuel** est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPÉR.

Pierre Lapointe, président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

07 / 05 / 2013
Date de délivrance*

01 / 01 / 2015
Date de fin de validité

*Le présent certificat est en continuité avec le précédent.

adresse postale

C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7

Faculté des sciences de l'éducation
Pavillon Marie-Victorin
90, av. Vincent-d'Indy, bur. B-504
Montréal QC H2V 2S9

Téléphone : 514-343-6111 poste 4579
Télécopieur : 514-343-2283
cper@umontreal.ca
www.acedu.umontreal.ca/recherche/ethique.html

Annexe B – Les formulaires de consentement

Titre de la recherche: La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement secondaire et la francisation au Québec: Effets du contexte d'apprentissage, du type d'erreurs et de la compétence des apprenants à l'écrit

Chercheurs :

Ahlem Ammar (chercheuse principale), professeure agrégée, Département de Didactique, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal

Daniel Daigle (cochercheur), professeur agrégé, Département de Didactique, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal

Pascale Lefrancois (cochercheur), professeure agrégée, Département de Didactique, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal

Élaine Rouleau-Girard (cochercheur), candidate à la maîtrise, Département de Didactique, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Cette étude vise à 1) déterminer les pratiques rétroactives des enseignants à l'écrit et 2) étudier à quel point les étudiants de différents niveaux et besoins d'apprentissage sont en mesure d'utiliser cette rétroaction.

2. Participation à la recherche

Votre participation consiste à 1) corriger une production écrite de vos étudiants et 2) d'expliquer et d'analyser cette rétroaction lors d'une entrevue 3) accepter à ce que les étudiants participants aux entrevues sortent de la classe pour la passation de l'entrevue. Les entrevues, qui seront administrées sur une base individuelle, seront menées par la chercheuse et ses auxiliaires de recherche. Elles auront lieu un jour après la réception de la version révisée des étudiants dans un endroit calme déterminé par vous et l'administration. Ces entrevues seront d'une durée approximative de 15 minute chaque et seront audio-enregistrées.

3. Confidentialité

Les renseignements liés à vous demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements seront effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse principale aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. Ces renseignements personnels seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé et seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de les identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation dans le cadre de ce projet. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous nous aiderez à comprendre les pratiques rétroactives susceptibles de vous aider à améliorer leur français écrit, un aspect du français qui pose des problèmes de taille. Votre participation à

la recherche pourra également contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des pratiques pédagogiques. De plus, en participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques particuliers.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. De même, vous êtes entièrement libre de retirer votre consentement et d'arrêter votre participation. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Après un tel avis, les renseignements qui auront été recueillis au moment du retrait et l'enregistrement de votre entrevue seront détruits.

6. Compensation

La classe des participants ainsi que leur enseignant recevra des cartes cadeaux de la librairie Renaud Bray.

7. Diffusion des résultats

Les résultats de cette recherche seront présentés lors de congrès nationaux ainsi que durant des ateliers conçus pour la formation des enseignants de français langue seconde. En aucun cas l'identité des participants ne sera divulguée durant ces communications car les analyses effectuées seront en lien avec la moyenne des groupes et non pas des individus.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier sa décision.

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations.

Non

Oui

Signature : _____ Date : _____
Nom du participant _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude.

Signature du chercheur
(ou de son représentant) : _____ Date : Avril 2013
Nom : Rouleau-Girard Prénom : Éline

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec la chercheuse principale Dr. Ahlem Ammar.

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant

Titre de la recherche: La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement secondaire et la francisation au Québec: Effets du contexte d'apprentissage, du type d'erreurs et de la compétence des apprenants à l'écrit

Chercheurs :

Ahlem Ammar (chercheuse principale), professeure agrégée, Département de Didactique, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal

Daniel Daigle (cochercheur), professeur agrégé, Département de Didactique, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal

Pascale Lefrancois (cochercheur), professeure agrégée, Département de Didactique, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal

Élaine Rouleau-Girard (cochercheur), candidate à la maîtrise, Département de Didactique, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Cette étude vise à 1) déterminer les pratiques rétroactives des enseignants à l'écrit et 2) étudier à quel point les étudiants de différents niveaux et besoins d'apprentissage sont en mesure d'utiliser cette rétroaction.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche se fera sur deux niveaux. En premier lieu, vous aurez à produire un texte écrit que vous devrez réviser à la lumière de la rétroaction fournie par votre enseignant(e). En deuxième lieu, vous rencontrerez la chercheuse pour une entrevue afin de déterminer à quel point vous êtes en mesure de comprendre et d'utiliser la rétroaction de votre enseignant. L'entrevue aura lieu durant les heures de français mais en dehors de la salle de classe. Elle sera effectuée à base individuelle dans un endroit calme à l'école. Ces entrevues seront d'une durée approximative de 15 minute chaque et seront audio-enregistrées.

3. Confidentialité

Les renseignements liés à vous demeureront confidentiels. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements seront effacés. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse principale aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. Ces renseignements personnels seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé et seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de les identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation dans le cadre de ce projet. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous nous aiderez à comprendre les pratiques rétroactives susceptibles de vous aider à améliorer leur français écrit, un aspect du français qui pose des problèmes de taille. Votre participation à la recherche pourra également contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des pratiques pédagogiques. De plus, en participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques particuliers.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. De même, vous êtes entièrement libre de retirer votre consentement et d'arrêter votre participation. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Après un tel avis, les renseignements qui auront été recueillis au moment du retrait et l'enregistrement de votre entrevue seront détruits.

6. Compensation

La classe des participants ainsi que leur enseignant recevra des cartes cadeaux de la librairie Renaud Bray.

7. Diffusion des résultats

Les résultats de cette recherche seront présentés lors de congrès nationaux ainsi que durant des ateliers conçus pour la formation des enseignants de français langue seconde. En aucun cas l'identité des participants ne sera divulguée durant ces communications car les analyses effectuées seront en lien avec la moyenne des groupes et non pas des individus.

B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Je consens à ce que les données anonymisées recueillies dans le cadre de cette étude soient utilisées pour des projets de recherche subséquents de même nature, conditionnellement à leur approbation éthique et dans le respect des mêmes principes de confidentialité et de protection des informations. Oui

Non

Signature :

Date :

Nom de
l'étudiant :

Prénom :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude.

Signature du chercheur
(ou de son représentant) :

Date : Avril 2013

Nom :

Rouleau-Girard

Prénom :

Élaine

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec la chercheuse principale Dr. Ahlem Ammar.

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant

Annexe C - L'efficacité des différentes techniques de RC à l'écrit en L2

Études	n	Objectifs	Instrument	Forme ciblée	Groupes	Résultats
Lalande (1982)	60	Directe vs indirecte	Analyse de dissertations et de leur réécriture	Aucune	1. RC directe 2. RC indirecte codée 3. Aucune RC 4. Aucune RC	Aucune différence significative
Robb, Ross et Shortreed (1986)	134	Directe vs indirecte	Analyse de 5 rédactions et 5 révisions	Aucune	1. RC directe 2. RC indirecte codée 3. RC indirecte soulignée 4. Nb d'erreurs dans la marge 5. marge	Aucune différence significative
Ferris et Roberts (2001)	72	Indirecte codée soulignée vs indirecte soulignée	Analyse de dissertation et des révisions	Aucune	1. RC indirecte codée et soulignée 2. RC indirecte soulignée 3. Aucune RC	Aucune différence significative
Chandler (2003)	36	Directe vs indirecte	Analyse de la révision des chapitres d'une autobiographie	Aucune	1. RC directe 2. RC indirecte soulignée et codée dans la marge 3. RC indirecte codée dans la marge 4. RC indirecte soulignée	RC directe donne de meilleurs résultats
Bitchener, Young et Cameron (2005)	53	Directe vs directe + explications métalinguistiques	Analyse de 4 lettres informelles	Prépositions Articles Passé simple	5. RC directe 6. RC directe + explication métalinguistiques 7. Aucune RC	RC directe avec explications métalinguistiques donnent de meilleurs résultats
Sheen (2007)	91	Directe vs directe + explications métalinguistiques	Analyse de la révision de l'écriture d'une fable	Articles	1. RC directe 2. RC directe + explications métalinguistiques 3. Aucune RC	RC directe avec explications métalinguistiques donnent de meilleurs résultats

Bitchener (2008)	75	Directe vs directe + explications métalinguistiques orales et /ou écrites	Analyse de la révision d'une histoire	Articles	<ol style="list-style-type: none"> 1. RC directe + explication métalinguistique orale et écrite 2. RC directe + explication métalinguistique écrite 3. RC directe 4. Groupe contrôle 	RC directe avec explications métalinguistiques orale et écrite (groupe 1) a significativement mieux performé.
Ellis, et al. (2008)	49	Approche ciblée vs non ciblée	Analyse de 3 textes narratifs	Articles	<ol style="list-style-type: none"> 1. RC directe + approche ciblée 2. RC directe + approche non ciblée 3. Groupe contrôle 	La RC donne de meilleurs résultats. Aucune différence significative entre l'approche ciblée et non ciblée
Van Beuningen, Jong, Kuiken (2008)	62	Directe vs indirecte	Analyse de 2 textes informatifs	Aucune	<ol style="list-style-type: none"> 1. RC directe 2. RC indirecte 3. Pratique d'écriture sans encouragement pour réviser 4. Invitation à réviser seul 	RC directe donne de meilleurs résultats à long terme RC directe et indirecte donnent de meilleurs résultats à court terme
Bitchener et Knoch (2010)	63	Directe vs indirecte	Analyse de description d'images	Articles	<ol style="list-style-type: none"> 1. RC directe + explications métalinguistiques 2. RC indirecte (encerclement) 3. RC directe + explications métalinguistiques + explications orales 4. Groupe contrôle 	La RC directe donne de meilleurs résultats à long terme La RC directe et indirecte donnent de bons résultats à court terme
Van Beuningen, Jong, Kuiken (2012)	268	Directe vs indirecte	Analyse de la révision d'un texte informatif	Aucune	<ol style="list-style-type: none"> 1. RC directe 2. RC indirecte 3. Pratique d'écriture sans encouragement pour réviser 4. Invitation à réviser seul 	RC directe donne de meilleurs résultats pour les erreurs de grammaire RC indirecte donne de meilleurs résultats pour les erreurs non-grammaticales

Annexe D – La description des étudiants

Code	Étudiant fort (+) ou faible (-)	Sexe	Âge	Pays d'origine	Niveau de scolarité	Langue maternelle	Langue utilisée au primaire (p), sec. (s), université (u)	Autres langues parlées	Niveau de compétence en français selon l'étudiant (1= débutant, 2=intermédiaire, 3=avancé)			
									CO	PO	CE	PE
E1	-	M	50	Colombie	Université	Espagnol	P : espagnol S : espagnol U : espagnol	Français	2	1	2	1
E2	+	M	35	Colombie	Université	Espagnol	P : espagnol S : espagnol U : espagnol	Français	2	2	2	2
E3	+	F	37	Roumanie	Université	Roumain	P : roumain S : roumain U : roumain	Français Anglais	2	2	2	2
E4	+	F	43	Brésil	Université	Portugais	P : portugais S : portugais U : portugais	Français Anglais	2	2	2	2
E5	-	F	28	Colombie	Secondaire	Espagnol	P : espagnol S : espagnol	Français	2	2	2	1
E6	-	M	26	Vietnam	Université	Vietnamien	P : Vietnamien S : Vietnamien U : Vietnamien	Français Anglais	1	1	2	2
E7	-	F	37	Colombie	Université	Espagnol	P : espagnol S : espagnol U : espagnol	Français	2	2	2	1
E8	+	F	39	Brésil	Université	Portugais	P : portugais S : portugais U : portugais	Français Anglais	2	2	2	2

E9	+	F	29	République Dominicaine	Université	Espagnol	P : espagnol S : espagnol U : espagnol	Français Anglais	3	2	3	2
E10	+	M	34	République Dominicaine	Université	Espagnol	P : espagnol S : espagnol U : espagnol	Français Anglais	2	2	2	2
E11	+	F	37	Colombie	Université	Espagnol	P : espagnol S : espagnol U : espagnol	Français	2	2	2	2
E12	-	M	31	Salvador	Université	Espagnol	P : espagnol S : espagnol U : espagnol	Français Anglais	2	2	3	1
E13	+	F	37	Brésil	Université	Portugais	P : portugais S : portugais U : portugais	Français Anglais Espagnol	3	2	3	2
E14	-	F	32	Colombie	Université	Espagnol	P : espagnol S : espagnol U : espagnol	Français	2	1	2	1
E15	-	M	31	Colombie	Université	Espagnol	P : espagnol S : espagnol U : espagnol	Français	2	2	2	2
E16	-	M	36	Brésil	Université	Portugais	P : portugais S : portugais U : portugais	Français	2	2	2	1
E17	-	F	22	Vietnam	Secondaire	Vietnamien	P : Vietnamien S : Vietnamien	Français Anglais	3	1	1	1
E18	+	F	31	Brésil	Université	Portugais	P : portugais S : portugais U : portugais	Français	2	2	2	2
E19	-	F	30	Colombie	Université	Espagnol	P : espagnol S : espagnol U : espagnol	Français	2	1	2	1
E20	+	F	41	Mexique	Université	Espagnol	P : espagnol S : espagnol U : espagnol	Français	1	1	1	1

E21	+	F	26	Tunisie	Université	Arabe	P : arabe S : arabe U : français	Français	3	2	3	3
E22	-	M	42	Colombie	Collégial	Espagnol	P : espagnol S : espagnol	Français Anglais	1	1	1	1
E23	-	M	40	Albanie	Secondaire	Albanais	P : albanais S : albanais	Français Italien	1	1	1	1
E24	+	F	22	Cuba	Collégial	Espagnol	P : espagnol S : espagnol U : espagnol	Français	2	2	2	2

Annexe E – Les consignes pour le texte informatif

Une expérience de travail ou une expérience de bénévolat

Rédaction d'un texte informatif

Longueur : 150 mots (200 mots maximum)

Durée : 90 minutes

Introduction

Parler de l'organisme, de l'employeur ou du secteur d'activité, où, quand, le titre du poste occupé.

Développement

Parler de l'expérience, décrire les tâches, parler des qualités sollicitées, des compétences que vous avez développées.

Conclusion

Ce que vous avez appris de cette expérience.

Cette expérience peut-elle vous être utile dans le travail que vous voulez exercer ici?

Expliquez.

Annexe F – Le questionnaire utilisé lors des entrevues avec les enseignants

Nom, prénom :

Fonction :

Langue maternelle :

Autre(s) langues :

Formation universitaire :

Nombre d'années d'expérience en enseignement du FLS

Questions lors de l'entrevue

1. Pourriez-vous décrire votre façon de corriger les rédactions? (Ex. : approche globale, ciblée, etc.) Corrigez-vous les erreurs de points de grammaire qui n'ont pas encore été étudiés par les étudiants?
2. Comment corrigez-vous la rédaction d'un étudiant fort, faible? À l'aide des copies des étudiants, expliquez la différence.
3. Quelle(s) technique(s) de RC préférez-vous et utilisez-vous? Pourquoi?
4. Corrigez-vous toutes les erreurs de la même façon? À l'aide des copies des étudiants, expliquez votre façon de faire en donnant des exemples.
5. Y a-t-il des erreurs plus difficiles à corriger que d'autres? Donnez des exemples dans les rédactions des étudiants.
6. Qu'est-ce que les étudiants doivent faire lorsqu'ils reçoivent leur rédaction corrigée?
7. Qu'est-ce que vous faites avec les rédactions révisées? Sont-elles évaluées?
8. Depuis que vous êtes enseignant, est-ce que votre façon de corriger s'est modifiée avec le temps? Pour quelle(s) raison(s)?
9. Voulez-vous ajouter quelque chose en lien avec votre façon d'avoir corrigé ces rédactions?
10. Que faites-vous pour travailler l'écriture? Combien de temps par semaine consacrez-vous aux activités d'écriture?

Annexe G – Le questionnaire utilisé lors des entrevues avec les étudiants

Entrevue avec les étudiants

Nom, prénom :	
Sexe :	Âge :
Pays d'origine :	
Niveau de scolarité :	

Questionnaire linguistique

1. Quelle est votre langue maternelle?
2. Comment décrivez-vous votre niveau de compétence dans votre langue maternelle?

En compréhension orale :	débutant	intermédiaire	avancé
En production orale :	débutant	intermédiaire	avancé
En compréhension écrite :	débutant	intermédiaire	avancé
En production écrite :	débutant	intermédiaire	avancé
3. Parlez-vous d'autres langues?
4. Dans quelle langue avez-vous étudié à
L'école primaire :
L'école secondaire :
L'université :
5. Comment jugez-vous votre niveau de compétence en français?

En compréhension orale :	débutant	intermédiaire	avancé
En production orale :	débutant	intermédiaire	avancé
En compréhension écrite :	débutant	intermédiaire	avancé
En production écrite :	débutant	intermédiaire	avancé

Questions lors de l'entrevue

1. Pourriez-vous décrire comment votre enseignant corrige vos rédactions?
2. Quelle(s) façon(s) de corriger préférez-vous? Pourquoi?
3. Quelle(s) façon(s) de corriger trouvez-vous la plus facile ou difficile à utiliser lors de votre révision? Donnez des exemples dans votre rédaction.
4. Votre enseignant corrige-t-il toutes les erreurs de la même façon?
5. Y a-t-il des erreurs plus difficiles à corriger que d'autres? Donnez des exemples dans votre rédaction.
6. Regardez les erreurs non-révisées. (La chercheuse demande quel a été le problème, connaît-il la nature de l'erreur, les paramètres, la forme correcte, la technique l'a-t-il mal dirigé, etc.)
7. Qu'est-ce que vous faites lorsque vous recevez votre rédaction corrigée?
8. Qu'est-ce qui vous aide à comprendre vos erreurs et la correction de l'enseignant? (Ex. : des ouvrages de référence, des documents de l'enseignant, des pairs, etc.)
9. Est-ce que la révision vous prend beaucoup de temps? Ça dépend de quoi? (Ex. : nombre d'erreurs, techniques de correction, type d'erreurs, etc.)
10. Que pensez-vous de la révision? Est-ce bénéfique ou pas selon vous?

Annexe H – Le choix des questions des entrevues en fonction des questions de recherche

Questions pour les enseignants :

Q.R.1	Quelles techniques de rétroaction corrective sont utilisées par les enseignants en francisation lors de la correction des productions écrites de leurs étudiants?
<p>Pourriez-vous décrire votre façon de corriger les rédactions? (Ex. : approche globale, ciblée, etc.) Corrigez-vous les erreurs de points de grammaire qui n'ont pas encore été étudiés par les étudiants?</p> <p>Quelle(s) technique(s) de RC préférez-vous et utilisez-vous? Pourquoi?</p>	
Q.R.2	De quelle façon la rétroaction corrective varie-t-elle selon le type d'erreur (morphologique, syntaxique et lexical) et le niveau de compétence de l'étudiant (faible, fort)?
<p>Comment corrigez-vous la rédaction d'un étudiant fort, faible? À l'aide des copies des étudiants, expliquez la différence.</p> <p>Corrigez-vous toutes les erreurs de la même façon? À l'aide des copies des étudiants, expliquez votre façon de faire en donnant des exemples.</p> <p>Y a-t-il des erreurs plus difficiles à corriger que d'autres? Donnez des exemples dans les rédactions des étudiants.</p>	
Autres	Les autres questions permettent au chercheur de faire des liens avec la recherche et à l'interviewé d'ajouter des éléments.
<p>Qu'est-ce que les étudiants doivent faire lorsqu'ils reçoivent leur rédaction corrigée?</p> <p>Qu'est-ce que vous faites avec les rédactions révisées? Sont-elles évaluées?</p> <p>Depuis que vous êtes enseignant, est-ce que votre façon de corriger s'est modifiée avec le temps? Pour quelle(s) raison(s)?</p> <p>Voulez-vous ajouter quelque chose en lien avec votre façon d'avoir corrigé ces rédactions?</p> <p>Que faites-vous pour travailler l'écriture? Combien de temps par semaine consacrez-vous aux activités d'écriture?</p>	

Questions pour les étudiants :

Q.R.3	Comment les étudiants de francisation utilisent-ils la rétroaction corrective et l'intègrent-ils dans leur révision?
<p>Pourriez-vous décrire comment votre enseignant corrige vos rédactions?</p> <p>Quelle(s) façon(s) de corriger préférez-vous? Pourquoi?</p> <p>Quelle(s) façon(s) de corriger trouvez-vous la plus facile ou difficile à utiliser lors de votre révision? Donnez des exemples dans votre rédaction.</p> <p>Qu'est-ce que vous faites lorsque vous recevez votre rédaction corrigée?</p> <p>Qu'est-ce qui vous aide à comprendre vos erreurs et la correction de l'enseignant? (Ex. : des ouvrages de référence, des documents de l'enseignant, des pairs, etc.)</p> <p>Est-ce que la révision vous prend beaucoup de temps? Ça dépend de quoi? (Ex. : nombre d'erreurs, techniques de correction, type d'erreurs, etc.)</p>	
Q.R.4	L'utilisation de la rétroaction corrective et la révision varient-elles en fonction du type d'erreur et du niveau de compétence (faible, fort) de l'étudiant?
<p>Votre enseignant corrige-t-il toutes les erreurs de la même façon?</p> <p>Y a-t-il des erreurs plus difficiles à corriger que d'autres? Donnez des exemples dans votre rédaction.</p> <p>Regardez les erreurs non-révisées. (La chercheuse demande quel a été le problème, connaît-il la nature de l'erreur, les paramètres, la forme correcte, la technique l'a-t-il mal dirigé, etc.)</p>	
Autres	Les autres questions permettent au chercheur de faire des liens avec la recherche et à l'interviewé d'ajouter des éléments.
<p>Que pensez-vous de la révision? Est-ce bénéfique ou pas selon vous?</p>	

Annexe I – Les codes utilisés pour les types d’erreurs des étudiants

1. Syntaxe

Niveau 2	Niveau 3	Description	Exemples	Codes
Phrase à construction particulière		Emploi erroné d’une construction impersonnelle ou du présentatif (il y a)	* Est nécessaire d’avoir seulement le bac. * Il a plusieurs choses qui me dérangent dans mon travail.	S Cpart
Homophones			* Je suis allé a l’école primaire. * Je peux tous faire.	S H
Ponctuation	Absence de virgule avant ou après le complément de phrase		* Je peux dire que grâce à cette expérience j’ai pu me trouver un emploi au Québec.	S P CdeP
	- Absence de virgule devant ou après un coordonnant (mais, car) ou un adverbe de relation (alors, donc) - Absence de virgule après un adverbe de relation en début de phrase		* Finalement je suis partie de mon pays. * Je voulais trouvé un travail mais je n’avais pas d’expérience.	S P CAdv
	Absence de virgules dans une énumération		* J’ai voyagé aux États-Unis en France et en Ontario avant d’arriver ici.	S P Énum
	Absence d’encadrement	Un groupe détaché ou un pronom de reprise	* Cette activité je la faisais seulement l’été.	S P DR
	- Absence de majuscule en début de phrase - Présence d’une majuscule erronée		* C’était passionnant. je devais être très concentrée.	S P Maj
	Absence de point à la fin de la phrase		* J’ai travaillé pour les services sociaux d’abord je devais m’occuper des tâches administratives.	S P Fin
	Signe de ponctuation erroné entre deux phrases syntaxiques		J’ai fait carrière comme avocate, avant j’ai travaillé dans une	S P 2P

			boutique pendant mes études.		
	Autres erreurs de ponctuations	Deux points, traits d'union	* J'ai eu trois emplois, caissière, couturière et femme de ménage.	S P Autre	
Phrase complexe	Mauvais choix du subordonnant, subordonnant superflu ou incomplet		*une organisation <i>que</i> s'appelle <i>parce</i> le travail	S PC Sub	
	Concordance des temps	Dans une phrase complexe avec une subordonnée complétive (discours indirect) ou un <i>si</i> de condition	* Il a dit qu'il veut un travail.	S PC CT	
	Phrase subordonnée relative	Présence d'un pronom présomptif qui crée une relative pléonastique	* La fille que je l'aimais	S PC SR PResomptif	
	Mode dans la phrase subordonnée	Indicatif/subjonctif/infinitif	* Il faut que j'ai écouté * Une expérience qui permettre d'obtenir d'autres emplois	S PC Mode	
Phrase simple	Absence d'un constituant obligatoire (GS ou GV)		* Était un cabinet important.	S PS CO	
	Mauvaise position des constituants obligatoires		*Sont partis beaucoup de Colombiens à ce moment-là.	S PS CO O	
	Construction du GN	- Absence du noyau - Absence d'expansions nécessaires - Déterminant <i>des</i> à la place de <i>de</i> dans le contexte de la négation - Correspondance entre le possesseur et le déterminant possessif - Ordre des constituants dans le GN	- Absence du noyau - Absence d'expansions nécessaires - Déterminant <i>des</i> à la place de <i>de</i> dans le contexte de la négation - Correspondance entre le possesseur et le déterminant possessif - Ordre des constituants dans le GN	* Le travail avait des avantageuses * C'était le travail. * je n'avais pas des enfants * Ils avaient ses responsabilités * J'ai eu beaucoup de expériences bonnes	S PS GN
		- Absence ou mauvais choix du déterminant ou de la préposition pour le complément du nom ou de l'adjectif	- Absence ou mauvais choix du déterminant ou de la préposition pour le complément du nom ou de l'adjectif	* j'utilisais le transport commun * C'est différent à tout le reste	S PS GN Prép
	Construction du GV	Absence du noyau	Absence du noyau	* Combien de temps la fabrication?	S PS GV V
		- Absence d'une préposition nécessaire - Mauvais choix de la préposition - Présence erronée d'une préposition	- Absence d'une préposition nécessaire - Mauvais choix de la préposition - Présence erronée d'une préposition	*le travail en équipe me <i>permet obtenir</i> *J'ai commencé de faire du bénévolat *Elle encourage à ses habitants	S PS GV Prép

		- Erreur de contraction avec le déterminant suivant la préposition	* j'enseignais à les petits enfants	
		Absence de l'auxiliaire, auxiliaire erroné ou de trop	* mes parents sont travaillé * je commencé à travailler * j'ai me préparais	S PS GV Aux
		Absence du complément obligatoire du verbe	* J'ai développé dans une autre tâche.	S PS GV C
		Position erronée d'un pronom complément	* cette expérience a donné à moi	S PS GV PPC
		Absence ou présence erronée d'un pronom complément	* j'ai me diplômé en 1990	S PS GV Pro
		Mauvais choix du pronom complément selon sa fonction	* je l'ai posé une question	S PS GV ChoixPC
		Position erronée de l'adverbe, absence d'une partie de la négation	* ne avoir pas de problème * j'ai pas travaillé	S PS GV Adv
		Mauvais choix du mode ou du temps du verbe	* J'ai commencé à accepté * si vous étiez moi, vous aviez choisi quoi? * J'occupais cet emploi pendant 10 ans.	S PS GV TV
	Construction du complément de phrase et de l'ancien complément circonstanciel	Absence ou mauvais choix de la préposition	*travail dans équipe *j'ai travaillé par cette compagnie	S PS CdeP Prép
		Position erronée du complément de phrase	* Dans le même bureau quand j'ai été 2 ans	S PS CdeP
		Groupe prépositionnel à la place d'une subordonnée	* J'ai occupé tous les postes pendant que l'entreprise a grandi	S PS GPrép
	Construction de l'énumération		* les problèmes politiques et de religion	S PS Énum

2. Orthographe grammaticale

Niveau 2	Niveau 3	Description	Exemples	Codes	
Accord dans le GN	Accord de l'adjectif	En genre et en nombre	* mon première travail * des grandes événements	OG GN Adj	
	Accord du déterminant	En genre et en nombre	*un personne * la ménage	OG GN Det	
	Absence de la marque du nombre ou marque de trop sur le noyau		* acheter les matière * au centres d'hébergement	OG GN N	
	Accord erroné sur un nom à l'intérieur d'un Gprep ou d'un GN complément du nom		*Coffre à crayon	OG GN Gprep	
	Accord du préterminant (tout)		* tout la journée * tous les démarches	OG GN Predet	
Accord dans le GV	Accord du verbe avec le GS	La désinence verbale est absente ou erronée	* Mes tâches étions * cette entreprise peux	OG GV DV	
	Accord erronée ou manquant à l'attribut du sujet		* une femme qui était content * ils étaient triste	OG GV Att	
	Accord erroné après une construction du présentatif		*C'est belle! * c'est bonne pour toi * c'est humaine	OG GV Prés	
	Accord erroné ou manquant du participe passé dans une participiale		*Rendu à la maison, la fille...	OG GV Participiale	
	Forme et accord du participe passé	PP avec être		* ma sœur et moi sommes allé	OG GV PP être
		PP avec avoir		* j'ai choisi	OG GV PP avoir
		PP pronominal		* Elle s'est demandée	OG GV PP pronominal
Marque d'accord du sujet sur un mot qui ne devrait pas recevoir d'accord du sujet	Verbe à l'infinitif accordé avec le sujet, adverbe accordé avec le sujet, etc.		* Elle peut allée	OG GV Acc erroné	

3. Orthographe lexicale

Niveau 2	Description	Exemples	Codes
Marque de pluriel erronée pour les noms et les adjectifs		* Des animaux * nos sympatiquent guides	OL pluriel
Absence ou présence d'une majuscule dans le GN	Parfois causé par l'influence de la langue maternelle	* J'ai travaillé comme Assistante Parlementaire	OL Maj

		* dans les Églises Catholiques * il parle Français	
Faux homophones	Parfois causé par l'influence de la langue maternelle	* La mission ce demandé * Il mange une pomme e une banane * Notre faison d'aider	OL H
Fusion ou défusion de mots		* j'ai travaillé long temps	OL F
Orthographe	Faute d'orthographe pouvant être corrigée à l'aide d'un dictionnaire (incluant les erreurs d'accent)	* par exemple * quatre mois * oportunité	OL O

4. Lexique

Niveau 2	Description	Exemples	Codes
Grammaire textuelle (Reprise pronominale)	- Mauvais genre ou nombre pour le pronom - GN à la place du pronom	* Le chemin inverse au chemin des autres	GT Reprise
Lexique	Mauvais choix de mot, mauvais registre, anglicisme, répétition inutile	* Première, j'ai été caissière * J'ai pris qu'il faut travailler fort * le transport en commun était plus terrible * J'ai gagné de bonne recommandations	LEX
Morphologie	Absence de la consonne finale du PP ou de l'accent final à la forme masculin singulier	* j'ai travaille * elle a continuer	Morpho
Phénomènes morpho-phonologiques	Élision, hiatus, erreurs d'utilisation des traits d'union dans l'inversion sujet-verbe ou dans une phrase impérative	* je pense que être * je enseignais	Morpho/phono