

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA RÉTROACTION CORRECTIVE À L'ÉCRIT : CROYANCES DES  
APPRENANTS ADULTES ET DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE

SECONDE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

FATEMEH BAGHERYAN

JANVIER 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

La rédaction de ce mémoire n'aurait pas pu possible sans le soutien de certaines personnes de près et de loin telles que mes professeurs du département de didactique des langues à l'UQAM et mes proches. Je profite de cette tribune pour leur être reconnaissante.

J'aimerais remercier sincèrement ma directrice de recherche, Mme Philippa Bell, de m'avoir côtoyée tout au long de la réalisation de mon projet. Je n'aurais pas pu le faire sans votre professionnalisme, vos précieux commentaires constructifs et votre disponibilité. Vous avez cru en moi en me motivant à poursuivre ce parcours. Votre gentillesse et patience sont admirables.

Mes énormes remerciements sont à mes lectrices, Gladys Jean et Caroline Payant, d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail. Vos agréables suggestions m'ont permis d'améliorer ce mémoire. J'offre également mes remerciements à Mme Djaouida Hamdani qui m'a gentiment aidé lors de la collecte de données pendant la pandémie, ainsi qu'à Mme Jill Vandermeerschen qui a apporté sa contribution à notre étude pendant l'analyse des données, ainsi qu'à Mme. Nathalie Wlodarski pour son aide précieuse.

De plus, je dis merci à mes collègues à la maîtrise en didactiques des langues : Maria, Héloïse, Zeina et Mériem pour leurs conseils et leur temps.

Enfin, je voudrais éprouver une immense gratitude pour ma chère famille qui m'a encouragée de loin pendant les années dans les moments difficiles de mes études notamment lors du projet de mémoire. Particulièrement mes chers parents qui m'ont aidée à atteindre mes objectifs.

## DÉDICACE

Je dédie, au début, ce travail à mon gentil  
Dieu qui me côtoie tout le temps dans ma vie.  
Merci mon Dieu.

Puis, je le dédie à mes chers parents pour leur  
amour, tous les sacrifices qu'ils font, ainsi que  
la confiance qu'ils m'ont accordée.

Je vous aime.

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	x
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT .....	xiii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 L'écriture en L2 et la RC .....	3
1.2 L'importance de la RC à l'écrit .....	4
1.2.1 La quantité de RC à l'écrit à fournir : exhaustive ou sélective? .....	5
1.2.2 L'effet de différents types de RC à l'écrit.....	6
1.2.3 Le rôle du type d'erreurs dans la RC.....	7
1.2.4 Les croyances des apprenants et des enseignants.....	7
1.3 L'objectif de l'étude .....	9
1.4 Pertinences scientifique et sociale .....	10
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE .....	12
2.1 La rétroaction corrective à l'écrit .....	12
2.2 La place de la RC dans les méthodes d'enseignement au fil du temps .....	14
2.2.1 La méthode grammaire-traduction .....	15
2.2.2 La méthode directe .....	15
2.2.3 La méthode audio-orale .....	16
2.2.4 L'approche communicative.....	16

2.3	L'impact de la RC à l'écrit sur l'apprentissage.....	17
2.3.1	Rôle des différents types de RC à l'écrit dans l'apprentissage .....	20
2.3.2	Différents types d'erreurs .....	28
2.3.3	Croyances des apprenants et des enseignants face à la RC à l'écrit.....	33
2.4	Questions de recherche .....	38
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE .....		39
3.1	Type d'étude.....	39
3.2	Participants .....	40
3.2.1	Les apprenants.....	40
3.2.2	Les enseignants.....	41
3.3	Instrument de collecte de données.....	42
3.3.1	Passation des questionnaires .....	43
3.4	Déroulement de la recherche .....	48
3.5	Présentation et analyse des données .....	49
3.6	Considérations éthiques .....	50
CHAPITRE IV RÉSULTATS.....		52
4.1	Quantité de RC à l'écrit à fournir : exhaustive ou sélective? .....	52
4.2	Différents types de RC à l'écrit .....	64
4.3	Croyances sur les différents types d'erreurs à corriger.....	85
4.4	Cohérence entre les croyances des apprenants et des enseignants .....	87
4.4.1	Quantité de RC à l'écrit à fournir : exhaustive ou sélective?.....	87
4.4.2	Différents types de RC à l'écrit.....	88
4.4.3	Différents types d'erreurs à l'écrit.....	90
CHAPITRE IV DISCUSSION.....		93
5.1	Les différences et les similitudes entre les croyances des apprenants adultes de FLS et celles des enseignants de FLS en lien avec la quantité de RC à l'écrit à fournir : exhaustive ou sélective ? .....	93

5.2 Les différences et les similitudes entre les croyances des apprenants adultes de FLS et celles des enseignants de FLS en lien avec de différents types de RC à l'écrit .....	97
5.3 Les différences et les similitudes entre les croyances des apprenants adultes de FLS et celles des enseignants de FLS en lien avec de différents types d'erreurs à l'écrit .....	105
5.4 Implications pédagogiques .....	109
5.5 Pistes de recherche .....	111
CONCLUSION .....	113
ANNEXE A Message de recrutement aux directions de programme, aux contacts et aux participants .....	116
ANNEXE B Questionnaire des apprenants de la présente étude .....	118
ANNEXE C Questionnaire des enseignants de la présente étude .....	130
ANNEXE D Questionnaire des apprenants de l'étude de Amrhein et Nassaji (2010) .....	141
ANNEXE E Questionnaire des enseignants de l'étude de Amrhein et Nassaji (2010) .....	144
ANNEXE F Certificat d'approbation éthique .....	147
ANNEXE G Avis final de conformité .....	148
ANNEXE H Comparaison des croyances des apprenants et des enseignants en lien avec la correction des erreurs répétées : Test khi-carré .....	149
RÉFÉRENCES .....	151



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Les critères à prendre en considération quant à la difficulté des erreurs (inspiré des critères d'Ellis, 2002) .....	30
3.1 Fréquence d'écriture en français corrigée par l'enseignant .....	41
3.2 Nombre d'années d'expérience en enseignement de l'écriture du français langue seconde.....	42
4.1 Croyances des apprenants et des enseignants liées à la quantité de RC à l'écrit à fournir.....	53
4.2 Réponses des apprenants et des enseignants en lien avec la correction des erreurs répétées.....	54
4.3 La présentation du système de codage.....	55
4.4 Croyances des apprenants et des enseignants en lien avec la correction des erreurs répétées.....	61
4.5 Croyances des apprenants et des enseignants à l'égard de différents types de RC .....	64
4.6 RC indirecte (soulignement d'erreur) avec explication métalinguistique ...	66
4.7 RC indirecte (soulignement d'erreur seulement) .....	68

4.8	RC directe avec explication métalinguistique (barrer l'erreur/forme correcte) .....	71
4.9	RC directe (barrer l'erreur/forme correcte).....	74
4.10	RC indirecte (sans soulignement d'erreur) avec explication métalinguistique.....	76
4.11	Aucune correction.....	78
4.12	RC indirecte codée (soulignement d'erreur).....	80
4.13	RC indirecte avec signalement de l'erreur sans indiquer l'endroit dans le texte.....	83
4.14	Croyances des apprenants et des enseignants en lien de la RC sur les différents types d'erreurs.....	86
4.15	Différences de croyances des apprenants et des enseignants envers de divers types de RC : Résultats au test Mann-Whitney.....	88
4.16	Différences de croyances des apprenants et des enseignants envers de différents types d'erreurs : Résultats au test Mann-Whitney .....	90

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ALS	Anglais langue seconde
RC	Rétroaction corrective
FLS	Français langue seconde
L2	Langue seconde

## RÉSUMÉ

L'apprentissage d'une langue seconde (L2), pour des raisons professionnelles ou personnelles, nécessite le développement de la compétence à écrire. L'une des pratiques préconisées pour favoriser ce développement est la rétroaction corrective (RC), qui inclut toute réaction de l'enseignant dans un texte produit par un apprenant pour que celui-ci sache que son utilisation de la langue n'est pas conforme aux normes. Toutefois, nous en savons peu sur la relation entre les croyances des enseignants et des apprenants et le rôle de la RC.

Cette étude vise à explorer et à comparer les croyances d'apprenants adultes de français langue seconde (FLS) ( $n = 47$ ) et d'enseignants de FLS ( $n = 34$ ) au Québec à l'égard de la quantité de RC à l'écrit à fournir, de ses types, ainsi que de divers types d'erreurs à corriger. Pour ce faire, nous avons lancé deux questionnaires en ligne auprès des apprenants et des enseignants afin d'examiner leurs croyances. Les données de cette étude descriptive comparative ont été analysées selon une approche méthodologique mixte. Nos résultats ont démontré que tous les apprenants et la plupart des enseignants ont apprécié la RC exhaustive plutôt que la RC sélective. En ce qui concerne les croyances des participants à l'égard de différents types de RC à l'écrit, les apprenants ont le plus apprécié de recevoir la RC d'une façon directe avec ou sans explication sur leurs erreurs, ainsi que la RC d'une façon indirecte avec des codes pour les types d'erreurs afin que l'apprenant puisse traiter son erreur par lui-même. Les enseignants, quant à eux, ont exprimé vouloir fournir beaucoup de RC. La RC indirecte accompagnée d'une explication métalinguistique a été la plus appréciée chez eux. En outre, la correction des erreurs liées au contenu, et puis à la forme sont jugées plus utiles auprès des apprenants. Quant aux enseignants, ils ont également valorisé les erreurs associées au contenu, ainsi qu'à la forme. En effet, nous avons constaté des similitudes et des différences entre les croyances des apprenants et des enseignants. Cette étude suggère aux enseignants de tenir compte des croyances de leurs apprenants envers la quantité de RC à l'écrit à fournir, des types de RC et des divers types d'erreurs afin de bien les identifier. Par conséquent, les enseignants pourraient essayer de diminuer les écarts concernant les croyances entre les apprenants et les enseignants qui peuvent nuire à l'efficacité de la RC ainsi qu'à l'apprentissage de la L2.

Mots clés : Rétroaction corrective ; croyances des apprenants adultes et des enseignants ; français langue seconde ; écriture.

## ABSTRACT

Learning a second language, for professional or personal reasons, necessitates the development of writing proficiency. One of the recommended practices to promote this development is corrective feedback (CF), which includes any teacher's reaction in a text produced by a student to demonstrate his/her use of the language is non target-like. An important question in CF research is to understand the relationship between the beliefs of teachers and learners, and the role of CF.

The objective of this research is to explore and compare the beliefs of French as a second language adult students ( $n = 47$ ) and teachers ( $n = 34$ ) in Quebec regarding the amount of written CF provided, its various types, as well as different types of errors. To that end, two online questionnaires were created for learners and teachers aiming at examining the beliefs of these two groups. Data from this comparative, descriptive study were analyzed by means of a mixed methods approach. The results showed that all students and most teachers appreciated comprehensive CF rather than selective CF. Regarding participants' beliefs about different types of written CF, students appreciated receiving CF most in a direct way (error corrected) with or without an explanation about the error, as well as indirect CF with codes for the type of error so the learner could correct the error. The teachers wanted to provide the most CF possible with a preference for including an explanation of the error. They most appreciated indirect with explanation. Furthermore, errors associated with the content, and then with form are considered more useful to the learners. Concerning the teachers, they also valued the errors related to the content, as well as to the form. Indeed, we noticed similarities and differences between the beliefs of learners and teachers. This study suggests that teachers should consider their learners' beliefs about the amount of written CF, its different types and various types of errors in order to properly identify them. Consequently, they may try to reduce the gaps that may harm the effectiveness of the CF as well as their learning.

Keywords : Corrective feedback ; beliefs of adult learners and teachers ; french as a second language ; writing.

## INTRODUCTION

L'apprentissage de l'écriture en langue seconde est important, complexe et dynamique. Les erreurs sont une façon de constater le développement langagier d'un apprenant ; elles devraient être considérées comme une partie intégrante du processus d'apprentissage. La recherche sur les erreurs en classe de langue seconde démontre l'importance de la rétroaction corrective pour le développement langagier. En effet, dans les salles de classe dites communicatives où l'accent est mis sur la communication et l'utilisation de la langue, la rétroaction corrective (RC) est reconnue comme l'une des pratiques enseignantes les plus importantes pour travailler la précision chez les apprenants. Toutefois, la RC n'est pas une pratique simple. Elle peut être offerte de façons différentes, à des moments différents et son efficacité dépend du contexte. Les recherches récentes ont aussi démontré que les croyances des apprenants peuvent jouer un rôle quant à l'efficacité d'une rétroaction (Diab, N., 2015 ; Ferris, 2012 ; Karim et Nassaji, 2018). Les enseignants ont aussi des croyances qui impactent leurs façons de fournir de la rétroaction. Plusieurs chercheurs ont effectué des études concernant les croyances des apprenants et des enseignants sur l'efficacité de la RC afin de déterminer si un écart entre les deux groupes existe, et si c'est le cas, tenter de le diminuer et d'aider les apprenants par le fait même à améliorer la précision de leurs écrits (Aljasir, 2021 ; Chen, Nassaji et Liu, 2016 ; Diab, R., 2005b ; Amrhein et Nassaji, 2010 ; Jean et Simard, 2011). L'objectif de cette recherche était de mieux comprendre les croyances de ces deux acteurs principaux dans l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde.

Cette étude s'intéresse aux croyances d'apprenants adultes de français langue seconde (FLS) (n = 47) et aux croyances d'enseignants de FLS aux adultes (n = 34) au Québec vis-à-vis la quantité de RC à l'écrit à fournir, les différents types de RC ainsi qu'aux divers types d'erreurs. Elle a également pour objectif d'examiner la correspondance entre les croyances des apprenants et des enseignants. Cette recherche descriptive comparative a employé un questionnaire pour recueillir des données qualitatives et quantitatives. Les analyses quantitatives nous ont permis d'identifier les croyances des deux groupes et les incohérences apparentes sur la quantité de rétroaction qui doit être fournie. Les données qualitatives nous ont permis de mieux interpréter ces incohérences étant donné les objectifs d'apprentissage des apprenants et des contraintes administratives des enseignants.

Notre travail comporte cinq chapitres. Dans notre problématique (chapitre 1), nous abordons le sujet de l'étude avec des arguments scientifiques ainsi que la pertinence de mener cette recherche. Dans le cadre théorique (chapitre 2), nous définissons les concepts et les notions appropriés à notre sujet. De plus, nous présentons les études théoriques et empiriques antérieures portées sur le sujet. Par le biais de ces études, notre objectif ainsi que les questions de recherche ont été dégagés. Dans le chapitre 3, nous présentons ensuite la démarche méthodologique adoptée pour cette étude. Le chapitre 4 expose les résultats de notre étude que nous interprétons dans le chapitre 5. Le cinquième chapitre présente la discussion qui reprend les résultats pour en discuter et les comparer aux études antérieures. Finalement, dans le dernier chapitre, nous terminons avec les implications pédagogiques, les pistes de recherche, ainsi que la conclusion. Ce travail conclura sur un bref rappel des objectifs et des résultats saillants de l'étude.



## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord le rôle de la rétroaction corrective (RC) dans l'apprentissage de l'écriture. En plus de l'efficacité de la RC à l'écrit dans les productions écrites, nous discuterons ensuite des facteurs influençant l'efficacité de la RC, y compris la qualité de la RC à l'écrit, les différents types de RC à l'écrit, les différents types d'erreurs, les croyances des apprenants adultes de français langue seconde (FLS) et des enseignants de FLS ainsi que la correspondance entre leurs croyances. Enfin, nous exposerons les objectifs et les pertinences sociales et scientifiques de notre recherche.

#### 1.1 L'écriture en L2 et la RC

Le domaine d'études qu'est l'enseignement d'une langue seconde (L2) examine des concepts importants pour mieux enseigner une langue afin d'aider les apprenants à mieux l'apprendre. Un de ces concepts est les erreurs à l'écrit commises par des apprenants (Chen, Nassaji et Liu, 2016). À cette fin, des pratiques d'enseignement ont été proposées et utilisées pour aider les apprenants à améliorer leur compétence écrite. Une pratique reconnue pour son rôle aidant dans le développement de la précision langagière à l'écrit est de fournir de la RC (Bitchener et Ferris, 2012 ; Hyland et Hyland, 2006a). D'après Hyland (2003), « la plupart des enseignants

espèrent fournir de la RC efficace non seulement pour mener leurs apprenants vers l'amélioration de leurs écrits, mais afin de les aider à développer leur apprentissage » (p. 217, traduction libre). En outre, la RC a été considérée comme l'un des éléments importants dans le processus d'acquisition d'une langue seconde (Bitchener, 2012a ; Guénette, 2007 ; Sheen, 2007). D'autre part, chaque apprenant et son enseignant ont des croyances variables à l'égard de la RC à l'écrit et il est important de les examiner pour constater s'il existe des écarts entre leurs croyances, car cela pourrait ralentir l'apprentissage (Diab, R., 2005b ; Amrhein et Nassaji, 2010). La RC réfère à tout propos signalant à l'apprenant que sa production écrite/orale est erronée. Elle peut être effectuée dans un large éventail d'erreurs, y compris des erreurs grammaticales et lexicales, « de contenu, d'organisation et même de discours » et donc même, « des erreurs pragmatiques » (Nassaji et Kartchava, 2017, p. ix, traduction libre). En dépit de l'existence de la RC comme pratique pour le développement de l'écrit chez les apprenants de L2, il n'y a pas de consensus sur son efficacité.

## 1.2 L'importance de la RC à l'écrit

Avant de nous pencher sur les croyances des apprenants adultes de FLS et celles des enseignants de FLS à l'égard de la quantité de RC fournie par l'enseignant, de différents types de RC, de différents types d'erreurs à traiter, ainsi que la cohérence entre les croyances des deux groupes de participants, nous devons faire un survol de la littérature existante à ce sujet afin de savoir si la RC à l'écrit joue un rôle efficace dans le développement langagier des apprenants.

Selon certains chercheurs comme Truscott (1996), la RC à l'écrit n'a pas sa place dans les classes de L2, car elle pourrait être inefficace et même nuisible dans le développement de l'écrit. Toutefois, d'autres chercheurs (Ferris, 1999) trouvent cette conclusion hâtive et inappropriée. Ainsi, l'absence de RC serait la source de

frustrations chez des apprenants de L2 et nuit à leur confiance et à leur motivation dans les cours d'écriture (Ferris, 2004, 1999). De plus, un avantage de la RC serait de rendre les apprenants autonomes en écriture (Ferris, 2003), un objectif important pour assurer un développement langagier continu.

Ce désaccord (Ferris, 1999, 2003 ; Truscott, 1996) a agi comme catalyseur pour faire avancer la recherche sur la RC. Ainsi, plusieurs chercheurs ont examiné la RC afin de comprendre son rôle dans le développement de l'écrit en L2. Au début, ces chercheurs ont tout simplement exploré la relation entre la RC à l'écrit et le développement de la précision chez les scripteurs de L2 (Bitchener, 2008 ; Ferris et Roberts, 2001 ; Karim et Nassaji, 2018 ; Shintani, Ellis et Suzuki, 2014). Ces recherches ont démontré l'importance du rôle de la RC dans le développement de l'écrit. Les objectifs de recherche se sont alors précisés afin d'examiner les différents éléments qui composent la RC. Ces recherches permettront de mieux comprendre les pratiques pédagogiques gagnantes à mettre en œuvre en classe de L2 pour arriver ultimement à améliorer la compétence à l'écrit des apprenants.

### 1.2.1 La quantité de RC à l'écrit à fournir : exhaustive ou sélective?

Fournir de la RC aide les apprenants de L2 à écrire leurs textes d'une façon plus précise (Sheen, 2007). Considérant la RC comme une nécessité dans les classes d'écriture de L2, certains chercheurs ont examiné l'efficacité de la RC, ainsi que la quantité de RC fournie par les enseignants sur les travaux écrits des étudiants (Amrhein et Nassaji, 2010 ; Diab, R., 2005b ; Jean et Simard, 2011 ; Montgomery et Baker, 2007 ; Sheppard, 1992). Dans certaines études, les apprenants ont trouvé utile de recevoir une grande quantité de RC sur tous les types d'erreurs (exhaustive) et pas juste sur certaines erreurs (Amrhein et Nassaji, 2010 ; Chen *et al.*, 2016, Diab, R., 2005b ; Jean et Simard, 2011 ; Van Beuningen, de Jong et Kuiken, 2012). Certains chercheurs ont trouvé, au contraire, que les apprenants ont préféré recevoir une RC

sur un ou quelques types d'erreurs (sélective) était plus efficace (Bitchener, 2008 ; Ellis, Sheen, Murakami et Takashima, 2008 ; Sheen, 2007, 2010). Des apprenants de l'étude de Amrhein et Nassaji (2010) ont cru qu'ils apprendraient plus en observant les erreurs corrigées. Néanmoins, leurs enseignants ont considéré qu'une grande quantité de correction pourrait être la source de découragement auprès des apprenants. Certains chercheurs considèrent la RC sélective comme bénéfique pour les apprenants plus avancés (Lee, 2013). Cependant, dans l'étude de Lee (2005), la RC exhaustive est plus sollicitée par les apprenants, car ils croient que celle-ci pourrait avoir une influence positive sur leur apprentissage en les aidant d'intégrer la correction dans leurs futures productions. Mis à part les types de correction sélective et exhaustive, l'efficacité d'autres techniques de RC sur les travaux écrits des étudiants a retenu l'attention des chercheurs.

### 1.2.2 L'effet de différents types de RC à l'écrit

Puisqu'il existe de nombreuses façons de corriger, il est important d'examiner les différents types de RC à l'écrit pour mieux comprendre leur impact sur la précision. Il existe deux types généraux de RC à l'écrit : la RC directe et la RC indirecte. La RC directe consiste en une correction de l'erreur par l'enseignant, tandis que la RC indirecte signale une erreur en la soulignant ou l'encerclant sans fournir la forme correcte avec ou sans code (Ferris, 2003). Les deux types de RC à l'écrit peuvent être accompagnés par des explications et des indices métalinguistiques, et ce, avec un code dans la marge ou sans code (Guénette, 2010).

Les recherches portant sur l'impact différentiel de ces deux types de RC n'ont pas trouvé de consensus. Certains chercheurs ont démontré que la RC directe est plus bénéfique que la RC indirecte chez les débutants (Bitchener et Ferris, 2012 ; Chandler, 2003 ; Ferris, 2002 ; Van Beuningen, *et al.*, 2008). À l'opposé, d'autres ont trouvé que la RC indirecte est plus efficace grâce à ses effets à long terme (Ferris, 2003 ;

Ferris et Roberts, 2001 ; Lalande, 1982). En effet, à la suite des recherches menées au sujet de l'efficacité de la RC à l'endroit des erreurs commises par les apprenants dans leurs écrits (Ferris, 2003 ; Ferris et Roberts, 2001 ; Frear et Chiu, 2015 ; Shintani *et al.*, 2014 ; Van Beuningen, de Jong et Kuiken, 2012), il en est ressorti que la RC indirecte serait appropriée pour des erreurs qui obéissent à des règles comme les erreurs de verbes ou d'orthographe. Pour les erreurs qui ne suivent pas de règles comme le vocabulaire ou la structure de phrases, la RC directe semble avoir des effets plus positifs (Ferris, 2006).

### 1.2.3 Le rôle des types d'erreurs dans la RC

De différents facteurs ont un impact sur l'efficacité de la RC, dont le type d'erreur (Guénette, 2007). Le rôle du type d'erreur dans la RC a été étudié par certains chercheurs (Bitchener, Young et Cameron, 2005 ; Ferris, 2006 ; Ferris et Robert, 2001). L'étude de Bitchener *et al.* (2005) a examiné la RC directe avec conférence (5 minutes d'entretien entre chercheur et apprenant après chaque production écrite) et la RC directe sur trois types d'erreurs (les prépositions, les articles définis et le passé simple) dans les écrits d'apprenants de L2. Les résultats obtenus montrent l'utilité de la RC dans la précision des écrits des apprenants comportant des erreurs traitables (les articles et le passé simple) et non des erreurs intraitables (les prépositions) (voir la section 2.3.2 pour des définitions). Les recherches investiguant la relation possible entre le type de RC et le type d'erreurs ont mené à d'autres études afin d'examiner d'autres variables potentielles qui joueraient un rôle dans l'utilité d'une RC à l'écrit. Ils étaient motivés à explorer les croyances des apprenants et des enseignants à l'égard de l'utilité de la RC, ses divers types et les différents types d'erreurs.

### 1.2.4 Les croyances des apprenants et des enseignants

Les croyances ont retenu l'attention des chercheurs étant donné leur importance d'une perspective sociocognitive (Amrhein et Nassaji, 2010 ; Chen *et al.*, 2016 ; Diab, R.,

2005a). Ainsi, des chercheurs se sont intéressés à examiner les croyances des apprenants et des enseignants quant à l'utilité de la RC à l'écrit (Chen *et al.*, 2016 ; Diab, R., 2005a ; Hyland, 2003 ; Jean et Simard, 2011 ; Lee, 2004, 2008 ; Leki, 1991). D'après certaines recherches, les apprenants et les enseignants croient que la RC influence effectivement l'écriture des apprenants de L2 (Amrhein et Nassaji, 2010 ; Fatham et Whalley, 1990 ; Ferris, 1995). Toutefois, des écarts existent entre la RC que les apprenants trouvent utile et celle qu'ils veulent. Du côté des enseignants, des écarts existent entre leurs croyances quant à la RC et ce qu'ils font en salle de classe. Par exemple, Amrhein et Nassaji (2010) ont comparé les croyances déclarées d'apprenants et d'enseignants de L2 sur l'efficacité de différents types de RC à l'écrit. Ils ont démontré que les étudiants d'anglais langue seconde (ALS) ne percevaient pas la RC de la même façon que leurs enseignants. Les étudiants désiraient recevoir une RC exhaustive pour toutes les erreurs dans leurs productions écrites, car selon eux, celle-ci améliore leur apprentissage. La plupart des enseignants, quant à eux, ont fourni une RC sélective et la croyaient plus utile. D'après Amrhein et Nassaji (2010), la concordance entre les croyances des apprenants et des enseignants de L2 quant aux types de RC à l'écrit pourrait avoir une influence sur l'efficacité de la RC. Cette perspective est partagée par Kern (1995) qui a souligné l'importance d'examiner les croyances des apprenants et des enseignants et la différence entre celles-ci afin de diminuer les problèmes comme la frustration chez les apprenants. Finalement, « il est important pour les enseignants de prendre conscience des croyances des apprenants à l'égard de l'écriture ainsi que de la RC et de les considérer dans l'enseignement » (Diab, R., 2005b, p. 44) afin d'aider les étudiants dans leur apprentissage.

En résumé, à notre connaissance, les études examinant la concordance entre les croyances des apprenants et des enseignants quant à la RC à l'écrit ont été menées avec l'anglais comme langue cible. Toutefois, peu d'études ont été menées en français comme langue seconde, une langue avec une morphologie verbale très riche

(Le bon usage : Grevisse langue française) et une tradition normative importante complétée par des institutions veillant à la norme (Office québécois de la langue française). En considérant des études présentées ci-dessus, nous avons recensé le rôle essentiel des différents types de RC et d'erreurs, ainsi que des croyances des apprenants et des enseignants d'ALS dans l'efficacité de la RC à l'écrit. Nous étions donc motivés d'investiguer si les apprenants de FLS disposent de la même vision quant à l'utilité de la RC que les enseignants, car en didactique, il est très important que les apprenants et leurs enseignants se comprennent bien et que les croyances de ces deux groupes concordent. Étant donné la place importante du triangle didactique (Jean et Simard, 2011) dans le processus d'enseignement-apprentissage basé sur l'interaction entre l'enseignant, l'apprenant et le contenu (L2), s'il n'y a pas de correspondance entre ces trois axes, cela pourrait nuire à l'apprentissage.

D'ailleurs, la vision de l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire serait différente en anglais langue d'enseignement qu'en français langue d'enseignement selon les informations qui se retrouvent dans le Programme de formation de l'école québécoise (2001). Étant donné qu'il existe des études en anglais, nous voudrions mener une recherche dans ce domaine en français. Pour ce faire, l'étude de Amrhein et Nassaji (2010) nous a inspirés.

### 1.3 L'objectif de l'étude

Nous nous intéressons à examiner les croyances des apprenants adultes et des enseignants de FLS à l'égard de la RC à l'écrit en général et selon les types d'erreurs, afin de mieux comprendre la concordance des croyances entre les deux groupes.

#### 1.4 Pertinences scientifique et sociale

Des recherches ont examiné les croyances des apprenants et des enseignants de FLS à l'égard de la RC à l'écrit, mais peu de recherches ont exploré cette question avec la RC à l'écrit dans un contexte d'enseignement/apprentissage du français aux adultes. De plus, on ne sait pas s'il y a une correspondance entre les croyances de ces deux groupes en FLS à l'égard de la RC à l'écrit. Selon Diab, R. (2006), l'incongruité entre les croyances des apprenants et des enseignants de L2 à l'égard de la RC pourrait rendre inefficace la RC, et ce peut être une source de découragement auprès des apprenants de L2. Cette étude nous permettra donc de recueillir des données quant aux croyances des apprenants et des enseignants, et d'obtenir des informations quant à l'écart possible qu'il existe entre ce que les apprenants préfèrent et ce que les enseignants croient par rapport à la RC à l'écrit. D'autre part, Amrhein et Nassaji (2010) recommandent de tenir compte des croyances des apprenants vis-à-vis des différents types de RC, des différents types d'erreurs ainsi que des croyances des apprenants et des enseignants en vue de fournir une RC efficace à l'écrit auprès des apprenants de L2. D'après eux, il est important d'aider ceux-ci à améliorer leur apprentissage et leur performance et de les motiver à maîtriser leur apprentissage de la langue cible. Il est nécessaire de continuer ces recherches dans les classes de langue seconde et d'aider les apprenants à améliorer leurs productions écrites au cours de leur apprentissage. En outre, il est recommandé aux enseignants de « réfléchir sur leurs croyances » et d'en prendre conscience. Ainsi, cela pourrait avoir pour effet de mieux centraliser l'apprentissage sur l'apprenant que sur l'enseignant et s'avérer efficace dans « l'amélioration de l'écriture ainsi que de l'apprentissage de la langue » (Aljasir, 2021, p. 2, traduction libre).

Han (2017) met l'accent sur l'importance de comprendre les croyances des apprenants à l'égard de la RC à l'écrit, car avec ces informations, les enseignants



pourraient aider les apprenants à développer leurs croyances vis-à-vis de la RC à l'écrit. Ainsi, cette prise de conscience des croyances des apprenants pourrait diminuer l'anxiété des scripteurs et faciliter leur apprentissage. Cette étude offre aux enseignants dans les collèges et les écoles de langues québécoises une belle occasion de modifier leur façon de corriger les écrits des apprenants après avoir pris connaissance des attentes et des croyances de ceux-ci. Par conséquent, ils pourraient aider plus efficacement les apprenants à améliorer leur compétence à l'écrit. « Il est fortement recommandé que les enseignants aident leurs élèves à comprendre l'influence de la RC sur les écrits des apprenants et le type de RC qu'ils ont reçu » (Diab, R., 2005b, p. 44, traduction libre).

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

L'objectif de cette étude est d'examiner les croyances des apprenants adultes et des enseignants de FLS à l'égard de la RC à l'écrit afin de mieux comprendre la cohérence de leurs croyances des uns et des autres. Ce chapitre est divisé en quatre sections. Dans la première section, nous discuterons de la RC à l'écrit et de ses différents types. Puis, nous nous attarderons sur les théories importantes reliées à la RC en mettant en lumière l'importance de la RC à l'écrit dans l'apprentissage d'une L2. En troisième lieu, nous explorons l'efficacité de la RC à l'écrit selon ses différents types et selon les différents types d'erreurs. Finalement, les croyances des apprenants et des enseignants de L2 et nos questions de recherche seront abordées.

#### 2.1 La rétroaction corrective à l'écrit

Dans les classes de L2, l'attention se porte sur le développement des quatre habiletés linguistiques : compréhension orale et écrite, et production orale et écrite afin d'améliorer l'apprentissage de la L2. Dans cette étude, nous viserons la production écrite et le rôle constructif de la RC à l'écrit dans le développement de cette compétence en L2. La RC à l'écrit est considérée comme une pratique aidante que met en œuvre l'enseignant pour amener l'apprenant à progresser dans ses écrits (Bitchener, 2012b ; Bitchener et Ferris, 2012 ; Hyland et Hyland, 2006a). Avant de nous pencher sur les arguments théoriques et empiriques portant sur le rôle de la RC à

l'écrit dans l'apprentissage de la L2, nous définissons tout d'abord la rétroaction corrective. Chaudron (1988) définit la RC comme « tout comportement de l'enseignant dans le but d'informer l'apprenant d'une erreur qu'il a commise » (p. 150, traduction libre). Lightbown et Spada (2006) considèrent la RC comme le fait de faire prendre conscience à l'apprenant de L2 de l'erreur qu'il a commise. Quant à la RC à l'écrit, d'après Ferris (2012), elle est définie comme une « correction d'erreur » ou une « correction grammaticale » (p. 446, traduction libre). Donc, la RC à l'écrit peut être définie comme toute réaction par l'enseignant face à une erreur. Il faut noter que la RC ne touche pas uniquement à la forme (la grammaire, l'orthographe, etc.), elle peut aussi toucher au contenu (cohérence, cohésion, choix de mots, organisation, etc.) (Eksi, 2012 ; Fathman et Whalley, 1990 ; Fazio, 2001 ; Hyland, 2003). La présente étude s'intéresse à la RC sur la forme ainsi que sur le contenu.

Plusieurs auteurs distinguent deux types de RC (Bitchener et Ferris, 2012 ; Ellis, 2009 ; Ferris, 2006 ; Ferris et Roberts, 2001 ; Storch, 2010) : la RC directe et la RC indirecte. Bitchener et Ferris (2012) définissent la RC directe comme « le fait de fournir une certaine forme de correction par l'enseignant d'une forme ou structure linguistique en écrivant la forme correcte au-dessus ou près de celle qui a été utilisée de façon erronée » (p. 65, traduction libre). Le RC directe consiste, par exemple, à « barrer un morphème, un mot ou une phrase inutile, insérer un morphème, un mot ou une phrase manquant ou à éliminer un morphème, un mot ou une phrase » (p. 65, traduction libre, Bitchener et Ferris (2012)). Cette RC peut être accompagnée par des explications métalinguistiques écrites. À l'opposé, la RC indirecte à l'écrit se définit comme « l'indication d'une erreur sans fournir la correction » (Bitchener et Ferris, 2012, p. 65, traduction libre). En général, la RC indirecte consiste en le « soulignement ou l'encerclement de l'erreur » ou « le dénombrement d'erreurs dans la marge » (Bitchener et Ferris, 2012, p. 65, traduction libre). De plus, il est possible de distinguer entre la RC indirecte avec code ou avec des explications

métalinguistiques et la RC indirecte sans code et sans explication (Ellis, 2009). En ce qui a trait à l'efficacité de ce type de RC, nous en discuterons dans la section 2.3.

À part la distinction entre une RC directe ou indirecte, il existe une autre distinction importante à faire : la RC sélective et la RC exhaustive. La RC sélective réfère à la correction d'erreurs ciblées, tandis que la RC exhaustive comprend la correction de toutes les erreurs ou au moins un éventail d'erreurs différentes (Ellis *et al.*, 2008). La RC sélective peut bien aider l'apprenant dans son apprentissage (Sheen, 2007) en attirant l'attention de celui-ci vers un type d'erreur que l'enseignant aura ciblé préalablement (Sheen, Wright et Moldawa, 2009), alors que la RC exhaustive pourrait faire en sorte que les apprenants portent moins d'attention à une ou plusieurs structures. En outre, Ferris (2002) affirme que la RC exhaustive prend beaucoup de temps aux enseignants. De nombreuses recherches ont été réalisées afin d'examiner différents types de RC à l'écrit (2.3.1). Avant de les étudier, nous ferons un bref survol sur la place de la RC dans différentes méthodes d'enseignement. En fait, le rôle de la RC dans l'apprentissage d'une L2 a changé avec l'évolution des méthodes d'enseignement. Dans la section suivante, nous discuterons de la place de la RC selon les méthodes d'enseignement utilisées.

## 2.2 La place de la RC dans les méthodes d'enseignement en diachronie

Plusieurs chercheurs s'intéressent à la place de la RC dans les méthodes d'enseignement et d'apprentissage d'une L2. Nous présentons ici celles qui se penchent sur le rôle des erreurs et la place de la RC, notamment à l'écrit, dans l'apprentissage d'une L2 selon les grands courants en didactique. Les courants discutés dans les sous-sections suivantes comprennent les méthodes grammaire-traduction, directe, audio-orale et l'approche communicative.

### 2.2.1 La méthode grammaire-traduction

La méthode grammaire-traduction est une méthode d'enseignement des langues étrangères qui est, d'après Germain (1993), calquée sur l'enseignement des langues mortes, à savoir le grec ancien et le latin. Après le déclin de l'enseignement du latin et son remplacement par les langues modernes, les enseignants ont utilisé cette méthode. Les principaux objectifs de cette méthode sont d'amener l'apprenant à développer : 1) ses habiletés de lecture de textes littéraires dans la langue cible ; 2) sa capacité de traduire de la langue source vers la langue cible et l'inverse et 3) la « discipline mentale » (p. 102). Effectivement, la grammaire et la traduction occupent une place prépondérante dans cette méthode. Étant donné que le matériel didactique de cette méthode est basé sur les règles, les mots et les leçons à être mémorisés par l'apprenant, la bonne réponse de ce dernier est très importante et « l'erreur n'est pas tolérée » (p.106). Le rôle de l'enseignant est donc de corriger les erreurs que font les apprenants, donc une RC directe.

### 2.2.2 La méthode directe

Une autre méthode apparue vers la fin des années 1800 et le début des années 1900 est la méthode directe s'opposant à la méthode grammaire-traduction (Germain, 1993). Selon cette méthode d'enseignement des langues, bien que l'on prenne en considération le développement des quatre compétences, l'accent est mis d'abord sur l'oral et la prononciation. D'après Germain (1993), « les habiletés à lire et à écrire sont développées après l'apprentissage de l'habileté à parler. » (p. 127). De plus, selon cette méthode, la traduction est bannie de la salle de classe étant donné l'importance de créer une association directe entre une forme et son sens dans la L2. À l'époque, cette association voulue était soutenue par une théorie d'apprentissage de la langue maternelle, l'associationisme (Germain, 1993). Dans cette méthode, il existe une interaction contrôlée par l'enseignant entre ce dernier et l'apprenant. Si

l'apprenant commet une erreur, l'enseignant utilise une RC indirecte et l'amène à s'autocorriger au moyen de diverses stratégies.

### 2.2.3 La méthode audio-orale

La méthode audio-orale a été créée au cours de la Deuxième Guerre mondiale pour former des locuteurs qui avaient besoin de parler une langue étrangère dans l'armée américaine (Germain, 1993). Cette « méthode militaire » (p. 141) s'est intégrée rapidement dans l'enseignement des langues étrangères dans les milieux scolaires. D'après cette méthode d'enseignement, pareillement à la méthode précédemment mentionnée ci-dessus, l'apprenant ne recourt pas à la langue maternelle. En outre, étant donné que l'apprenant doit être capable de communiquer en L2 dans la vie quotidienne, d'après cette méthode, la langue est conçue selon quatre habiletés linguistiques. L'écrit occupe la deuxième place après l'oral. Selon Germain (1993), dans cette méthode, « l'accent est mis sur la correction de la forme linguistique pour transmettre un message à un interlocuteur. » (p. 142). Cependant, l'erreur n'est pas une source d'apprentissage et l'enseignant doit tout contrôler pour réduire les occasions d'erreurs, car une erreur pourrait mener à un mauvais apprentissage. De plus, c'est l'enseignant qui s'occupe de la correction de l'erreur.

### 2.2.4 L'approche communicative

À la suite des méthodes d'enseignement traditionnelles présentées ci-dessus, l'approche communicative est apparue en jouant un rôle essentiel dans la didactique des langues. Cette méthode s'oppose aux méthodes qui se basent sur la forme et se centre sur le contexte et la communication. L'objectif d'apprentissage de cette méthode est « la transmission et la compréhension d'un message » (Bailly et Cohen, 2005, p. 3). L'erreur est tolérée et elle est considérée comme une source d'apprentissage. Tandis que l'enseignant continue à indiquer les erreurs et à les commenter d'une manière positive, l'apprenant peut aussi corriger ses erreurs. De

cette façon, l'apprenant est amené à développer son autonomie dans l'apprentissage de la L2.

De nos jours, plusieurs approches différentes co-existent sous le titre général d'approches communicatives. En somme, différents courants sont apparus en didactique des langues et l'attention portée sur la place de l'erreur et la RC à l'écrit a été décrite en fonction de ces différents courants.. Étant donné l'intérêt considérable des chercheurs envers l'efficacité de la RC dans les productions écrites des apprenants, nous nous intéressons aux recherches répertoriées dans la littérature scientifique qui seront présentées dans la partie suivante.

### 2.3 L'impact de la RC à l'écrit sur l'apprentissage

Après avoir survolé les méthodes d'enseignement et la place de la RC dans l'apprentissage d'une L2, nous en sommes à examiner le point de vue de Truscott (1996) qui a proposé l'abandon de tout type de RC à l'écrit. Selon Truscott (1996, 1999), la RC n'a pas d'impact sur l'apprentissage des structures grammaticales de la L2. Le postulat de Truscott (1996) repose sur les arguments suivants: 1) les études de certains chercheurs (Cohen and Bobbins, 1976 ; Semke, 1984 ; Sheppard, 1992) ne sont pas parvenues à montrer l'efficacité de la RC à l'écrit ; 2) l'apprentissage d'une langue est complexe ; et 3) la RC a des effets négatifs sur l'apprenant et l'enseignant, en plus de prendre du temps et de l'énergie. Cependant, Ferris (1999, 2004) réfute ces arguments, car selon elle, les recherches sur lesquelles Truscott s'appuie ont des limites méthodologiques importantes. Par exemple, les recherches examinées par Truscott ne visent pas des groupes et des sujets comparables. De plus, les études ont une conceptualisation différente de ce qu'est la RC. Bien que la RC prenne plus de temps et d'énergie de la part des enseignants, elle aiderait à augmenter la probabilité

que le développement grammatical évolue, et elle est sollicitée par les apprenants (Ferris, 1999, 2004 ; Shintani *et al.*, 2014).

Ainsi, ce débat a déclenché la poursuite de la recherche dans le domaine de la RC à l'écrit. Par conséquent, des recherches empiriques variées ont été menées pour valider les arguments de Truscott et de Ferris sur l'efficacité de la RC sur la précision de certaines formes et structures linguistiques des écrits des apprenants en L2 (Ashwell, 2000 ; Bitchener, 2008 ; Bitchener et Knoch, 2008 ; Chandler, 2003 ; Ellis *et al.*, 2008 ; Ferris, 1997, 2006 ; Frear et Chiu, 2015 ; Karim et Nassaji, 2018 ; Sheen, 2007 ; Van Beuningen, de Jong et Kuiken, 2008). Contrairement aux découvertes de Truscott et à ses suggestions contre l'utilité de la RC à l'écrit, la plupart d'autres chercheurs (Ferris, 2003, 2006 ; Lee, 2005, Van Beuningen, *et al.*, 2008, 2012) affirment que la RC aide les apprenants à réduire leurs erreurs. D'après Lee (2005), « la RC pourrait être efficace à condition que les enseignants demandent aux apprenants de réviser leurs travaux écrits corrigés, et ce, peut être considéré comme peu importe chez les apprenants » (p. 3, traduction libre). Ainsi, des recherches ont examiné le rôle de la RC dans des études quasi-expérimentales avec un groupe contrôle et ont démontré le rôle bénéfique de la RC dans l'apprentissage de la L2 (Bitchener, 2008 ; Bitchener et Knoch, 2008, 2009a, 2009b, 2010b ; Ellis *et al.*, 2008 ; Ferris et Roberts, 2001 ; Sheen, 2007 ; Sheen *et al.*, 2009 ; Van Beuningen *et al.*, 2008). Par exemple, Bitchener (2008) a examiné l'utilité de la RC à l'écrit auprès de 75 apprenants néo-zélandais de niveau intermédiaire pendant huit semaines. Les RC fournies aux groupes expérimentaux de traitement étaient la RC directe et la RC métalinguistique écrite et orale ; la RC directe et la RC métalinguistique écrite ; et la RC directe ; le groupe contrôle). Les apprenants ayant reçu de la RC sur les nouveaux textes ont surpassé le groupe contrôle. Ils ont amélioré leurs écrits dans le post-test immédiat et dans le post-test différé administré deux mois plus tard. Les résultats se sont montrés significatifs, suggérant que la RC a amélioré l'exactitude des structures



visées à long terme. Bitchener et Knoch (2009a) ont également investigué l'efficacité de la RC sur les textes d'étudiants d'ALS de niveau intermédiaire de base dans une université néo-zélandaise. Les participants ont reçu 1) de la RC directe avec explications métalinguistiques écrites et orales ; 2) de la RC directe accompagnée d'explications métalinguistiques écrites ; 3) de la RC directe seulement. Le traitement s'est déroulé au pré-test, post-test immédiat et deux post-tests différés. Les résultats qui ressortent de cette étude indiquent que les apprenants ont amélioré leurs travaux écrits dans les post-tests immédiat et différés. Néanmoins, aucune différence n'a été constatée entre les types de RC directe fournis.

Dans le même ordre d'idées, Bitchener et Knoch (2010b) s'étaient intéressés à investiguer l'impact de la RC sur les erreurs liées aux déterminants « the » et « a » dans les écrits des apprenants d'ALS de niveau avancé. Ils les ont divisés en quatre groupes, dont l'un était le groupe contrôle. Les trois premiers groupes ont reçu 1) de la RC à l'écrit directe plus explication métalinguistique ; 2) de la RC à l'écrit indirecte exhaustive (encerclement d'erreur) ; 3) de la RC à l'écrit directe avec des explications métalinguistiques écrite et orale ; 4) le groupe contrôle. Les trois groupes de traitement ont obtenu un rendement supérieur au groupe contrôle dans la précision de leurs nouveaux textes à l'écrit. Quant au post-test immédiat, les textes de tous les groupes expérimentaux ont démontré une amélioration plus importante que ceux du groupe sans RC. De plus, au post-test différé (dix semaines plus tard), des différences significatives ont été observées entre le groupe ayant reçu des RC directes et celui avec la RC indirecte ainsi que le groupe contrôle. Pourtant, les chercheurs ont remarqué que le groupe qui a reçu de la RC directe avait une amélioration lors de deux post-tests immédiat et différé, tandis que ceux qui ont reçu de la RC indirecte avaient une plus grande amélioration au post-test immédiat qu'au moment du post-test différé. Il va sans dire que ces études comportent des limites. Néanmoins, l'objectif était de révéler l'apport des recherches pour approfondir nos connaissances

sur l'utilité de la RC sur les erreurs grammaticales des groupes de traitement. Nous pouvons conclure que la RC peut aider les apprenants de langue seconde à améliorer la précision grammaticale de leurs productions écrites. Enfin, des chercheurs s'étaient intéressés à examiner des réactions des enseignants aux erreurs des apprenants. Les choix que les enseignants doivent faire au moment qu'ils décident qu'un apprenant a besoin de RC ont une influence sur l'efficacité de la RC tels que les différents types de RC et les différents types d'erreurs (Chandler, 2003 ; Ferris et Roberts, 2001 ; Frear et Chiu, 2015) (section 2.3.1). Des études sur les croyances des apprenants et des enseignants sur l'utilité de la RC à l'écrit ont également soulevé l'intérêt de la communauté scientifique (Amrhein et Nassaji, 2010 ; Chen *et al.*, 2016 ; Diab, R., 2005b ; Lee, 2009)

Après avoir présenté les recherches démontrant l'efficacité de la RC sur l'amélioration des écrits des apprenants à court terme et à long terme, nous discuterons maintenant du rôle des différents types de RC sur les formes linguistiques des travaux écrits d'étudiants.

### 2.3.1 Rôle des différents types de RC à l'écrit dans l'apprentissage

Les études montrent que la RC est, généralement, efficace. Ces constats ont mené les chercheurs à explorer l'utilité de différents types de RC (directe et indirecte) sur la révision des formes et des structures linguistiques et dans de nouveaux textes à court terme et à long terme dans les classes de L2. Quels types de RC sont les plus efficaces et quels sont les avantages de ceux-ci ?

Des chercheurs ont comparé les effets de la RC directe et la RC indirecte dans l'apprentissage des formes et structures grammaticales en L2 (Bitchener et Knoch, 2010b ; Ellis *et al.*, 2008 ; Fazio, 2001 ; Karim et Nassaji, 2018 ; Sheen, 2010 ; Van Beuningen *et al.*, 2008, 2012). Certains ont trouvé des effets significatifs pour la RC

directe. Selon eux, la RC directe est efficace pour « la diminution du niveau de confusion » des apprenants. Ils ajoutent que ce type de RC aide les apprenants à traiter « les erreurs complexes (les structures syntaxiques et les expressions idiomatiques) » (Bitchener et Ferris, 2012, p. 65, traduction libre). D'ailleurs, dans une autre étude, Shintani *et al.* (2014) ont ciblé les erreurs liées au conditionnel hypothétique et aux articles indéfinis en anglais. En regroupant les erreurs du conditionnel hypothétique dans les erreurs intraitables à cause de la difficulté de leurs règles, les chercheurs les ont considérées comme compliquées et les erreurs des articles définis, traitables et simples. Le traitement s'est déroulé sur cinq semaines. Tous les participants ont écrit un texte, puis une semaine plus tard, le groupe ayant reçu la RC directe et celui ayant reçu l'explication métalinguistique ont reçu leurs textes corrigés et ont rédigé un nouveau texte ; seulement deux autres groupes ayant reçu séparément la RC directe et l'explication métalinguistique ont révisé leurs textes et ont complété leurs nouveaux textes. La quatrième semaine, tous les étudiants ont rédigé un troisième nouveau texte, et ce, accompagné d'un questionnaire et d'une entrevue dans la dernière semaine. Les résultats ont indiqué que la RC a amélioré la précision sur les erreurs portant sur le conditionnel hypothétique, tandis qu'aucune amélioration n'était pas perceptible sur les articles indéfinis. Les chercheurs ont justifié la raison de l'incapacité des étudiants à utiliser les articles indéfinis adéquatement en indiquant que « la RC n'a pas aidé au développement de connaissances explicites sur l'article indéfini » (p. 124, traduction libre). En outre, la RC directe en plus d'une révision s'est révélé plus efficace que des explications métalinguistiques, car elle avait des effets positifs durables. Les chercheurs ont constaté moins d'effets positifs pour les apprenants ayant reçu des explications métalinguistiques concernant les erreurs portant sur les règles dites compliquées. Selon eux, « bien que l'enseignant doive mettre plus de temps pour fournir de la RC directe sur les erreurs de chaque apprenant, ce type de RC était considéré comme utile » (p. 109-110, traduction libre). Notamment, ceci est plus efficace s'il est

accompagné d'une révision en raison des effets positifs de cette dernière sur la précision des travaux écrits des apprenants.

Ferris et Roberts (2001) considèrent la RC directe comme plus appropriée auprès d'apprenants ayant un niveau langagier faible. Dans le même ordre d'idées, Chandler (2003) a mené une recherche afin d'examiner l'effet de la RC directe et indirecte (soulignement d'erreur) sur l'exactitude et la fluidité des travaux écrits d'apprenants adultes d'ALS de niveau intermédiaire-avancé. Ils ont été divisés en des groupes expérimentaux et des groupes contrôles. Le chercheur a demandé au groupe expérimental de réviser leurs texte écrit en autocorrigéant les erreurs grammaticales et lexicales soulignées par l'enseignant. De différences significatives ont été observées à long terme auprès des apprenants s'autocorrigéant. Puis, ils ont reçu la RC directe et indirecte (soulignement d'erreur) ainsi que la description après leur avoir demandé de réviser leurs textes avec les erreurs grammaticales et lexicales soulignées. Le chercheur n'a pas observé de différence entre la RC directe et la RC indirecte (soulignement). Pourtant, des effets positifs sur la précision des écrits ont été révélés pour les RC directe et le soulignement comparativement à la description sur les types d'erreurs à long terme. Chandler a soutenu que la RC directe est bénéfique dans les cours d'écriture de L2 en vue de faciliter la compréhension des erreurs des scripteurs de la part de ceux-ci et les amène à les corriger et améliorer leur écriture. De plus, les apprenants appréciaient et demandaient de recevoir de la RC directe. Il a affirmé, par ailleurs, que la RC indirecte fonctionne au niveau avancé. Enfin, Van Beuningen *et al.* (2008) ont examiné l'effet de la RC directe et la RC indirecte sur l'exactitude des écrits des apprenants de L2. Les résultats qui ressortent de leur étude indiquent que les deux types de RC ont amélioré la précision des écrits des apprenants à court terme, mais que seulement la RC directe a entraîné des effets positifs à long terme.

D'autre part, certains chercheurs ont trouvé que la RC indirecte est plus bénéfique que la RC directe, car elle demande aux étudiants de L2 d'être actifs dans la résolution de problème de leurs erreurs et rend les apprenants plus autonomes à long terme (Ferris, 2003 ; Lalande, 1982). En outre, Ferris et Roberts (2001) ont comparé l'efficacité de différents types de RC indirecte sur l'amélioration de la qualité générale des écrits des apprenants de ALS d'une université aux États-Unis. Les groupes étaient divisés en deux groupes expérimentaux ayant reçu 1) de la RC indirecte avec soulignement d'erreur avec code ; 2) de la RC indirecte sans code et en un groupe sans RC. Ils ont ciblé cinq catégories d'erreurs (les verbes, les terminaisons des noms, les articles, le choix des mots et la structure de phrase). Les résultats ont indiqué que les groupes de traitement indirect soit avec code, soit sans code ont surpassé le groupe témoin dans les écrits subséquents. Toutefois, les chercheurs n'ont pas observé de différence significative entre les deux groupes de traitement. Selon eux, les apprenants ont la capacité de s'autocorriger au moyen de la RC moins explicite. Ferris et Robert (2001) ont également observé une amélioration sur le plan des erreurs intraitables (le lexique) auprès du groupe témoin comparativement aux groupes expérimentaux. Il se pourrait que les connaissances aient une influence sur la correction d'erreurs, car le groupe témoin était constitué d'apprenants immigrants qui s'exprimaient dans la langue cible dans la vie courante, tandis que les groupes de traitement étaient des étudiants de langue étrangère. À ce sujet, Ferris (2006) a également mentionné que la RC indirecte avait des effets positifs sur l'amélioration des écrits de ses participants à long terme comparativement à la RC directe. Ces résultats concordent avec ceux de Lalande (1982), qui a démontré l'efficacité de la RC indirecte à long terme sur la révision des textes des scripteurs. D'ailleurs, selon Tang et Liu (2018), la RC indirecte joue un rôle aidant et encourageant dans l'amélioration des écrits des apprenants. À cet égard, ils ont effectué une recherche pour examiner l'efficacité de la RC indirecte (avec code) accompagnée soit de courts commentaires affectifs ou sans sur les travaux écrits

immédiats et subséquents d'apprenants chinois de L2. Les étudiants ont été invités à rédiger des textes sur trois périodes. Bien que les courts commentaires affectifs n'aient eu aucun effet sur la performance des scripteurs, ils ont été considérés comme source de motivation pour aider les apprenants à améliorer leurs écrits étant donné l'efficacité des commentaires affectifs pour « fournir un échafaudage affectif motivant les apprenants du groupe de traitement à mettre plus d'effort mental/attentionnel sur les problèmes de langage sur lesquels ils doivent travailler » (p. 37, traduction libre). Aucune différence significative n'a été observée entre les deux RC à l'écrit. Toutefois, toutes les deux ont aidé les apprenants à améliorer leurs productions subséquentes.

D'ailleurs, Karim et Nassaji (2018) stipulent que la RC directe et la RC indirecte ont des effets positifs à court et à long terme sur la précision des écrits des apprenants de L2. Cette étude a exploré l'efficacité de la RC directe et la RC indirecte sur des productions écrites subséquentes de cinquante-trois apprenants de niveau intermédiaire en ALS. Ces derniers étaient répartis au hasard dans quatre groupes de traitement : 1) RC directe ; 2) RC indirecte ayant reçu seulement soulignement ; 3) RC indirecte ayant reçu soulignement et des explications métalinguistiques ; et 4) groupe contrôle. Les apprenants devaient écrire trois textes et les ont révisés trois fois en trois semaines. Ils ont dû rédiger un nouveau texte deux semaines après le traitement expérimental de trois semaines. Les chercheurs ont découvert moins d'erreurs à court et à long terme dans les révisions des trois groupes de traitement que dans les révisions du groupe contrôle. Aucun effet n'a été observé dans de nouvelles productions écrites deux semaines après le traitement. Selon ces chercheurs, les RC directes et indirectes ont amené les apprenants à corriger les erreurs grammaticales. En comparaison, Van Beuningen *et al.* (2012) ont découvert que la RC directe est plus efficace pour les erreurs grammaticales et la RC indirecte pour les erreurs non grammaticales. Ces chercheurs ont examiné l'impact des RC directe et indirecte

exhaustive sur la précision des travaux écrits des apprenants de L2 à long terme. Les résultats ont révélé l'utilité de la RC pendant la révision ainsi que dans les textes subséquents. Nous avons constaté dans la dernière recherche que des chercheurs se sont intéressés à examiner si la RC sur les erreurs ciblées est plus efficace que sur toutes les erreurs (Bitchener et Knoch, 2008, 2010a, 2010b ; Ellis *et al.*, 2008 ; Frear et Chiu, 2015 ; Sheen, 2007 ; Sheen *et al.*, 2009 ; Van Beuningen *et al.*, 2012). Nous continuons donc, dans ce qui suit, en discutant de ces études.

Comme nous l'avons mentionné dans la section 2.1.1, la RC sélective vise des erreurs spécifiques tandis que la RC exhaustive vise presque toutes les erreurs d'un texte. Certains chercheurs qui s'intéressent à l'efficacité de la RC sélective et exhaustive sur les erreurs des écrits des apprenants de L2 ont mené des études obtenant des résultats variés (Bitchener, 2008 ; Bitchener et Knoch, 2008, 2010a, 2010b ; Ellis *et al.*, 2008 ; Frear et Chiu, 2015 ; Sheen, 2007 ; Sheen *et al.*, 2009 ; Shintani *et al.*, 2014 ; Van Beuningen *et al.*, 2012). Dans cette section, nous en présenterons quelques-unes. Frear et Chiu (2015) ont investigué l'effet de la RC indirecte sélective et exhaustive à l'écrit sur la précision des verbes réguliers en anglais. Ils ont corrigé toutes les erreurs provenant de nouveaux textes des apprenants. L'étude a été effectuée auprès d'étudiants d'une université taïwanaise. L'échantillon était composé de deux groupes expérimentaux et d'un groupe contrôle. Les résultats ont révélé l'amélioration de la précision des productions écrites des apprenants ayant reçu de la RC au post-test immédiat et le post-test différé par rapport au pré-test, et ce, en comparaison du groupe contrôle. Cependant, aucune différence significative n'a été observée entre l'effet de RC indirecte sélective et le RC indirecte exhaustive. D'ailleurs, l'étude a trouvé une différence entre la quantité de RC indirecte sélective et indirecte exhaustive concernant les verbes faibles (verbes régulier au passé composé). Selon les chercheurs, « cette différence pourrait rendre ardu, pour des apprenants, de trouver la structure cible » (p. 31, traduction libre). D'après les chercheurs, la RC indirecte

sélective et indirecte exhaustive n'ont pas aidé les étudiants à « apercevoir la structure cible ou à la remarquer même avec une compréhension métalinguistique » (p. 31, traduction libre).

D'autre part, Bitchener et Knoch (2010a) ont investigué, chez des apprenants de L2 de niveau intermédiaire de base la RC sélective qui visait le système des articles définis et indéfinis en anglais. Ils ont fourni de la RC directe accompagnée de RC métalinguistique orale et écrite ; de la RC directe avec de la RC métalinguistique écrite ; et de la RC directe. Le dernier groupe n'a pas reçu de RC. L'étude a été échelonnée sur une période de huit mois (pré-test, un post-test immédiat et trois post-tests différés). Les résultats ont indiqué que les trois groupes de traitement ont amélioré leurs écrits dans les quatre post-tests (un post-test immédiat et trois post-tests différés). Les chercheurs n'ont observé aucune différence significative entre les trois groupes ayant reçu de la RC.

Dans le même ordre d'idées, Ellis *et al.* (2008) ont comparé l'efficacité de la RC sélective et exhaustive sur les mêmes erreurs grammaticales (les articles en anglais) auprès de 49 Japonais de niveau intermédiaire en anglais langue étrangère. Deux groupes expérimentaux ont reçu dans l'ordre de la RC directe sélective suivie de la RC directe exhaustive. L'étude comportait un groupe contrôle qui n'a pas reçu de RC. Tous les groupes ont réussi à améliorer leur précision dans le post-test immédiat, et les groupes de traitement ont montré une meilleure amélioration que le groupe témoin. Dans le post-test différé qui s'est tenu dix semaines après le traitement, les groupes expérimentaux ont mieux réussi dans leurs productions écrites que le groupe contrôle. Les étudiants de la recherche menée par Sheen *et al.* (2009) ont confirmé également l'efficacité de la RC sélective et exhaustive sur la précision grammaticale au fil du temps dans les post-tests immédiat et différé. En comparaison à la RC exhaustive, la RC sélective a apporté davantage de précision grammaticale sur les écrits des



apprenants. Sheen (2007) souligne que la RC sélective est plus bénéfique pour améliorer l'utilisation d'un élément grammatical précis (p. ex., les articles en anglais). Cette observation rejoint l'idée de Ellis (2009), qui mentionne que la RC sélective combinée à la RC métalinguistique peut amener l'apprenant à porter son attention sur l'erreur plus facilement et l'aider à « comprendre la nature de l'erreur » (p. 102, traduction libre). Ferris (2010) rapporte que le fait de se concentrer sur quelques erreurs peut être plus intéressant pour améliorer la précision des textes des scripteurs à long terme. Elle ajoute que, certains enseignants d'écriture de L2 sont pourtant en désaccord, car la RC sélective n'est pas désirée par les apprenants et « ils ont tendance à faire un large éventail d'erreurs dans leurs écrites » (p. 192, traduction libre).

En plus des effets positifs de la RC sélective par les chercheurs mentionnés, Van Beuningen *et al.* (2012) ont également rapporté des effets positifs de la RC exhaustive sur le développement de l'écriture des apprenants de L2 en général, et ce, surtout à long terme. Ellis (2009) ajoute que la RC exhaustive ne mènerait pas l'apprenant à réfléchir sur les erreurs commises à court terme, et ce, à cause de la RC reçue sur un éventail d'erreurs. Néanmoins, il ne nie pas l'efficacité de la RC exhaustive à long terme. Une RC fournie sur un grand nombre d'erreurs pourrait apporter aux apprenants une amélioration à long terme. Dans la même lignée Van Beuningen *et al.* (2012) a également rapporté une efficacité à court terme pour la RC sélective. L'étude de Van Beuningen *et al.* (2008) rejoint l'idée de l'efficacité de la RC exhaustive. Ces chercheurs ont investigué l'effet des RC directe et indirecte exhaustives sur les travaux écrits d'étudiants adultes de L2, et ont rapporté des résultats intéressants. L'échantillon était composé de deux groupes expérimentaux (RC directe et RC indirecte) et de deux groupes contrôles. Ces derniers comprenaient des étudiants du groupe de Pratique et celui d'Autocorrection. Le premier groupe n'a pas reçu de RC et il n'a révisé aucun texte. Les participants du deuxième groupe de

contrôle ont été invités à réviser leurs textes sans aucune RC. Une amélioration à court terme a été constatée sur la précision des écrits des scripteurs des groupes expérimentaux, peu importe que la RC ait été directe exhaustive ou indirecte exhaustive, ce qui n'a pas été observé dans les groupes contrôles. De plus, les chercheurs ont trouvé que la RC directe exhaustive a également apporté des effets positifs à long terme. Bref, à la lumière des études présentées, nous pouvons suggérer que la RC sélective ou exhaustive, chacune avec ses effets, ont eu un impact sur la précision des travaux écrits des apprenants de L2.

Enfin, il faut noter que bien que Truscott (1996) ait suggéré de renoncer à la RC à l'écrit à cause de ses effets négatifs, nous avons remarqué au moyen des études effectuées, que non seulement la RC peut aider les apprenants de L2 à améliorer leur apprentissage, mais il est préconisé d'utiliser différents types de RC pour différents types d'erreurs (Ferris, 2002, 2006). Ci-dessous, les travaux portant sur la relation entre la RC et les différents types d'erreurs seront présentés, car il est important de mieux comprendre cette relation avant d'examiner les croyances des apprenants et des enseignants.

### 2.3.2 Différents types d'erreurs

L'erreur en tant que variable indépendante dans l'exploration de l'efficacité de la RC à l'écrit doit être prise en considération (Ferris, 2006, 2010 ; Guénette, 2007). Les chercheurs ont présenté différentes conceptions de l'erreur. D'après Nassaji et Kartchava (2016), l'erreur peut porter sur plusieurs aspects linguistiques, comme « la linguistique, le contenu, l'organisation, le discours et même les erreurs pragmatiques » (p. ix, traduction libre). Ellis, Basturkmen et Loewen (2001) ont considéré la grammaire, le lexique, l'orthographe et le discours comme étant des éléments liés à la forme. Certains chercheurs ont proposé de mener des études sur la RC visant la forme et le contenu du texte (Fathman et Whalley, 1990 ; Ashwell, 2000 ;

Fazio, 2001 ; Hyland, 2003). D'après Hyland et Hyland (2006b), le contenu comprend le style, les idées, l'organisation, et la structure rhétorique du texte. D'ailleurs, une autre distinction a été faite entre « les erreurs qui ne perturbent pas la communication », les erreurs locales, et les erreurs qui perturbent la communication, les erreurs globales (Lee, 2013, p. 112, traduction libre). Selon Montgomery et Baker (2007) les erreurs locales sont des erreurs de « grammaire, de ponctuation et d'orthographe » tandis que les erreurs globales sont celles touchant au « contenu, aux idées et à l'organisation. (p. 83, traduction libre).

En outre, Ferris (1999, 2002, 2006) a distingué les erreurs traitables (corrigibles) et intraitables (incorrigibles). Les erreurs traitables sont celles qui sont gouvernées par des règles et peuvent être corrigées par les apprenants (temps, forme des verbes, accord des verbes et sujet). Les erreurs intraitables, au contraire, n'obéissent pas à des règles et ne sont pas faciles à être traitées par les apprenants (erreurs lexicales et syntaxiques).

D'ailleurs, Guénette et Jean (2012) suggèrent d'adapter le type de RC au type d'erreur. Par exemple, elles proposent de donner de la RC directe sur les erreurs peu corrigibles à cause de leur complexité. D'après elles, « la rectifiabilité d'une erreur se rapporte assez directement à la complexité de la règle touchant l'emploi de l'élément linguistique en question » (p. 2). Elles ont présenté un tableau de critères inspirés de ceux d'Ellis (2002). Ce tableau (2.1.) est plutôt lié à l'enseignement de la grammaire avec des activités planifiées (des éléments langagiers), et ce, par rapport à la correction d'erreurs linguistiques. Selon le tableau, si la réponse est positive à toutes les questions, l'erreur est aisément corrigible. Par exemple, au présent de l'indicatif, l'accord du verbe régulier « parler » et du sujet « je » est rectifiable, car cet élément linguistique est composé d'une structure simple et est fréquemment employé dans la langue. De plus, il est porteur de sens et gouverné par une règle simple, claire et

fiable. En consultant le Bescherelle, l'apprenant pourrait apprendre la règle et corriger l'erreur. En fait, il pourrait être utile que les enseignants suivent ce tableau lors de la correction d'erreurs des productions écrites de leurs apprenants. Les critères mentionnés dans le tableau pourrait aider les enseignants à adapter leurs corrections selon la difficulté des erreurs en fonction du type de RC et du type d'erreur.

Tableau 2.1. : Les critères à prendre en considération quant à la difficulté des erreurs (Guénette et Jean, 2012, inspiré des critères d'Ellis, 2002)

L'élément linguistique est-il porteur de sens ?	Oui	Non
L'élément linguistique se trouve-t-il fréquemment dans l'usage courant ?	Oui	Non
L'élément a-t-il une structure simple (c.-à-d. sans dépendance à d'autres éléments ou structures) ?	Oui	Non
La règle qui s'applique est-elle simple, courte, intelligible et claire ?	Oui	Non
La règle qui s'applique à cet élément est-elle fiable (ne comporte-t-elle que très peu d'exceptions) ?	Oui	Non
Existe-t-il une structure ou une règle similaire dans la L1 de l'apprenant ?	Oui	Non

D'autre part, des recherches empiriques ont été menées avec l'objectif d'examiner l'effet de différents types de RC sur certains types d'erreurs linguistiques dans les

productions écrites d'apprenants (Bitchener, Young et Cameron, 2005 ; Diab, N., 2015 ; Ferris et Robert, 2001 ; Sheen, 2007). À cet égard, Diab, N. (2015) s'était intéressée à investiguer l'utilité de la RC sur les erreurs des écrits de 57 apprenants d'ALS d'une université américaine au Liban. Elle les a divisés en trois groupes, dont l'un était le groupe contrôle. Les groupes expérimentaux ont reçu des corrections sur l'accord des pronoms ainsi que les erreurs lexicales (choix de vocabulaire) de leurs nouveaux textes dans le post-test immédiat et dans le post-test différé : 1) la RC directe avec explication métalinguistique ; 2) seulement la RC métalinguistique ; 3) l'autocorrection (le groupe témoin). Cinq personnes des groupes expérimentaux ont également été interviewées. Les deux groupes de traitement ont amélioré leurs nouveaux textes dans le post-test immédiat et au fil du temps. Les résultats ont révélé un effet positif supérieur de la RC directe avec explication métalinguistique que les deux autres groupes sur la réduction des erreurs de l'accord de pronom dans le post-test immédiat. Aucune différence n'a été observée cependant pour les erreurs lexicales. Contrairement aux résultats dans le post-test immédiat, la chercheuse n'a observé une différence significative que pour le groupe ayant reçu de la RC directe avec explication métalinguistique sur les erreurs lexicales dans le post-test différé. D'après la chercheuse, « les apprenants ont réussi à conserver des connaissances procédurales des règles d'accord du pronom acquises au cours du temps (neuf semaines), ce développement des connaissances étant facilité par la nature de l'accord du pronom basée sur la règle » (erreurs traitables) (p. 30, traduction libre).

Bitchener *et al.* (2005) ont étudié l'efficacité de la RC sur l'exactitude des nouveaux textes des apprenants de L2 de niveau intermédiaire-avancé en Nouvelle-Zélande à long terme. Un grand nombre d'erreurs linguistiques (les prépositions, les articles définis, et le passé simple) ont été ciblées par deux types de RC : 1) de la RC directe avec conférence (cinq minutes d'entretien entre chercheur et les apprenants après chaque production écrite) ; et 2) seulement de la RC directe. Le groupe contrôle n'a

reçu que des commentaires sur le contenu du texte. Aucun effet significatif des différents types de RC n'a été observé sur les productions écrites subséquentes quand les trois types d'erreurs ont été envisagés comme un seul groupe. Cependant, les apprenants ayant reçu la RC directe avec conférence (combinaison de la RC écrite et orale) pour les erreurs d'articles et du passé simple, étant considérées comme des erreurs traitables, ont mieux performé que les deux autres groupes. D'autre part, Ferris (2006) considère la RC directe comme étant plus efficace pour les erreurs non traitables et la RC indirecte pour les erreurs traitables. Ferris et Robert (2001) ont aussi soutenu que la RC indirecte (soulignement) et la RC métalinguistique (avec code) ont un effet significatif sur les erreurs traitables (verbes, articles et terminaisons des mots) tandis que ces RC n'ont pas d'effet sur les erreurs intraitables (structure de phrase et choix de mots). Ainsi, la RC peut aider les apprenants à porter leur attention sur la forme (les erreurs grammaticales) dans leurs écrits afin de développer leur apprentissage de la L2. Car, selon Ferris (1995), les apprenants aimeraient recevoir plus de RC sur la forme que sur le contenu. De plus, Frear et Chiu (2015) ont aussi constaté l'efficacité de la RC sur les erreurs traitables (gouvernée par les règles) dans les nouveaux travaux écrits des apprenants en comparaison des erreurs intraitables. D'ailleurs, Van Beuningen *et al.* (2012) ont constaté que la RC directe est plus efficace pour les erreurs grammaticales (syntaxe), alors que la RC indirecte l'est plutôt pour les erreurs non grammaticales (les erreurs lexicales).

En plus de souligner le rôle de différents types de RC et de différents types d'erreurs sur la RC, nous constaterons la place importante des croyances dans l'efficacité de la RC. Les raisons pour lesquelles il est important de comprendre ce que pensent les apprenants et les enseignants de la RC et son effet sur les différents types d'erreurs seront aussi expliquées.

### 2.3.3 Croyances des apprenants et des enseignants face à la RC à l'écrit

Borg, M. (2001) entend par croyance « l'agencement ou l'orientation des pensées, des actions et des comportements des gens » et la considère comme « un facteur important dans plusieurs aspects de l'enseignement ainsi que dans la vie » en général (p. 186, traduction libre). D'après Borg, S. (2011), « les croyances sont des propositions individuelles considérées comme étant vraies et souvent tacites ». Il ajoute également que « les croyances ont une forte composante évaluative et affective, et fournissent une base pour l'action et résistent au changement » (p. 370-371, traduction libre). D'ailleurs, Basturkmen, Loewen et Ellis (2004) définissent le mot croyance comme « les déclarations faites par les enseignants [et apprenants] au sujet de leurs idées, leurs pensées et leurs connaissances qui sont traduites par des évaluations de ce qui « devrait être fait », « devrait être le cas » et « est préférable » (p. 244, traduction libre). Dans cette étude, nous utilisons le concept de « croyance » qui est adapté à celui de l'étude de Basturkmen *et al.* (2004). Dans cette section, nous explorons les croyances des apprenants et des enseignants à l'égard de la RC à l'écrit et ses effets sur l'apprentissage de la L2.

Les croyances des apprenants sur la façon dont les enseignants fournissent de la RC étaient considérées comme l'une des variables très importantes dans l'efficacité de la RC (Amrhein et Nassaji, 2010 ; Diab, R., 2005b). Truscott (1996) déclare qu'en dépit des études déjà faites sur les croyances des apprenants de L2 au sujet de la RC fournie sur les erreurs écrites (Hedgcock et Lefkowitz, 1994 ; Hendrickson, 1978 ; Leki, 1991 ; Satio, 1994), nous ne devrions pas considérer la RC dans la classe. Cependant, selon Ferris (1999), ces croyances « ... affirment l'importance que les élèves de L2 accordent à la RC reçue de leurs enseignants sur les erreurs grammaticales » (p. 8, traduction libre). Ainsi, en plus du rôle important de la RC dans l'amélioration des écrits des apprenants de L2, elle est sollicitée par les apprenants et donnée par les enseignants. Étant donné l'influence des croyances sur les pratiques,

certaines recherches ont été menées pour examiner leurs croyances à l'égard de la RC à l'écrit et les effets de cette dernière sur l'amélioration de l'apprentissage (Amrhein et Nassaji, 2010 ; Chen *et al.*, 2016 ; Diab, R., 2005b ; Ferris, 1995 ; Ferris et Roberts, 2001 ; Han, 2017 ; Hyland, 2003 ; Jean et Simard, 2011 ; Lee, 2005, 2009 ; Leki, 1991 ; Montgomery et Baker, 2007 ; Schulz, 1996, 2001 ; Simard, Guénette et Bergeron, 2015). Certains chercheurs se sont également demandé s'il existerait des différences entre ce que les apprenants et leurs enseignants croient sur la RC.

Certaines études ont examiné les croyances des apprenants face à la RC à l'écrit donnée par leurs enseignants (Chen *et al.*, 2016 ; Diab, R., 2005b ; Han, 2017 ; Leki, 1991 ; Schulz, 2001). Dans ces études, les scripteurs de L2 ont été interviewés sur une vaste gamme de RC des enseignants, soit l'efficacité de la RC, les différents types de RC et les types d'erreurs. Certains résultats ont montré que les apprenants voulaient être corrigés par leurs enseignants. Par exemple, Leki (1991) a examiné les croyances de 100 apprenants de L2 sur la RC à l'écrit. La plupart ont désiré recevoir de la RC indirecte (avec code) sur toutes les erreurs grammaticales. De plus, Chen *et al.* (2016) ont mené une étude dans le but d'examiner les croyances de 64 apprenants des niveaux intermédiaire, intermédiaire avancé et avancé sur la RC à l'écrit. Les apprenants ont souhaité recevoir de la RC sur la forme et le contenu de leurs textes. De plus, la RC directe sur les formes grammaticales était sollicitée par les apprenants. Selon l'étude de Diab, R., (2005b), les apprenants ont également désiré recevoir la RC directe. La RC sur la forme et le contenu était importante pour eux. Elle ajoute qu'en vue de déterminer la correspondance entre les attentes des apprenants et les croyances de leurs enseignants sur la RC, il est important d'examiner les croyances des apprenants. Lee (2005) a investigué les croyances des apprenants de L2 sur la RC à l'écrit. Au moyen d'un questionnaire et d'une entrevue, elle a trouvé que les apprenants considéraient la RC comme une partie du travail de l'enseignant. Plus de la moitié de la classe a désiré que l'enseignant localise et corrige les erreurs. Selon les



sondages de l'étude mentionnée, l'absence de la RC pourrait être une source d'insatisfaction chez les apprenants. Similaire aux résultats de l'étude de Leki (1991), les apprenants ont déclaré souhaiter de la RC exhaustive, car ils croyaient que cela pourrait les aider à écrire des textes ultérieurs plus précis.

En outre, selon Ferris (1995), les enseignants ont cru que fournir de la RC est l'une des responsabilités de l'enseignant. C'est un sujet qui cause de la controverse depuis quelque temps. Donc, certaines recherches ont été menées afin d'examiner s'il existe des écarts entre les croyances des apprenants et des enseignants de L2 à cet égard (Amrhein et Nassaji, 2010 ; Jean et Simard, 2011 ; Lee, 2009 ; Schulz, 1996, Simard *et al.*, 2015). Schulz (1996) a examiné les croyances de 824 apprenants et 92 enseignants sur la RC de la grammaire. Les apprenants ont souhaité recevoir plus de RC à l'écrit et à l'oral que ce que leurs enseignants croyaient devoir donner. À ce sujet, Jean et Simard (2011) ont étudié les croyances de 1328 apprenants d'ALS et 993 de FLS ainsi que de 45 enseignants sur l'enseignement de la grammaire, ainsi que sur l'utilité de la RC à l'écrit et à l'oral. Les résultats qualitatifs et quantitatifs ont démontré peu de différences entre les croyances des apprenants et des enseignants. Selon les étudiants, l'étude de la grammaire serait aidante pour s'exprimer avec précision, surtout à l'écrit. Les apprenants souhaitaient recevoir de la correction à l'oral et encore plus à l'écrit. De plus, les étudiants voulaient se faire corriger plus que ce que les enseignants croyaient indispensable de faire.

La nécessité de la prise de conscience des croyances des apprenants sur la RC a été mise en évidence dans quelques études telles que celles de Simard *et al.* (2015) et Montgomery et Baker (2007). D'après Montgomery et Baker (2007) :

Bien que les enseignants de l'écriture en L2 soient conscients des croyances de leurs apprenants quant à la RC à l'écrit, et que la plupart

d'entre eux essaient de fournir une rétroaction utile à leurs étudiants, les enseignants pourraient ne pas être pleinement conscients de la quantité de RC donnée sur les erreurs locales et globales et de la correspondance entre leurs croyances quant à la RC et la RC qu'ils fournissent (p. 83, traduction libre).

De plus, Simard *et al.* (2015) ont observé l'efficacité de la RC à l'écrit (directe et indirecte) sur les réflexions métalinguistiques des apprenants adolescents d'ALS dans une école au Québec. Cette étude a révélé que « bien que les apprenants aient compris la RC à l'écrit reçue sur leurs erreurs, ils n'ont parfois pas inféré adéquatement l'intention de la RC fournie par leurs enseignants » (p. 233).

D'ailleurs, Amrhein et Nassaji (2010) ont exploré les croyances de 33 apprenants et 31 enseignants d'ALS à Victoria, en Colombie-Britannique à l'égard de l'efficacité et de différents types de RC à l'écrit. Les deux groupes ont trouvé la RC à l'écrit aidante pour leur apprentissage. Cependant certains écarts ont été observés entre les croyances des deux groupes. Les apprenants ont davantage souhaité recevoir la RC sur toutes les erreurs. Les enseignants ont eu tendance à corriger leurs erreurs importantes d'une manière sélective en marquant les erreurs sous forme de commentaire, tandis que les apprenants ont exprimé le désir de recevoir des remarques sur les erreurs et recevoir de la RC exhaustive, car ils croyaient que cela pouvait faire en sorte d'éviter de répéter les erreurs. De plus, quant au type d'erreur, les apprenants ont souhaité de la RC sur les erreurs sur la forme, contrairement aux enseignants qui voulaient donner de la RC autant sur la forme que sur le contenu. De plus, Aljasir (2021) a mené une étude à ce sujet. Elle a examiné les croyances d'étudiants de cycle supérieur de la langue anglaise quand ils étaient étudiants et quand ils sont devenus futurs enseignants, sur l'efficacité de différents types de RC à l'écrit. La chercheuse a investigué la différence et la similitude entre leurs croyances.

Le traitement s'est déroulé en deux étapes : la dernière année de leurs études en langue anglaise et six mois après avoir fini leurs études. Dans la première étape, ils étaient invités à rédiger un essai et une entrevue semi-dirigée et dans l'étape suivante, la chercheuse a mené une entrevue semi-dirigée et a demandé aux participants de fournir de la RC sur un essai qu'elle avait fourni. Les résultats ont révélé que tous les participants ont jugé efficace la RC à l'écrit. Pendant leurs études, les participants percevaient les RC indirecte, exhaustive et celles portant sur les erreurs globales comme plus efficaces. En tant que futur enseignant, ils ont trouvé utiles les RC directe, indirecte, sélective et sur les erreurs globales. Selon eux, les enseignants devraient se concentrer plus sur les erreurs globales et ont insisté sur l'utilité de la RC exhaustive en tant qu'outil d'apprentissage pour aider les apprenants à devenir de meilleurs scripteurs dans leurs écrits ainsi dans leur compétence langagière. D'autre part, les futurs enseignants ont considéré la compétence langagière des apprenants comme l'un des facteurs importants dans la façon de fournir de la RC. Selon la plupart d'entre eux, la RC directe est convenable pour les étudiants débutants et la RC indirecte pour les avancés. Finalement, une incohérence a été constatée entre certaines croyances des anciens étudiants et de futurs enseignants de langue anglaise.

D'autre part, Storch (2010) recommande également de tenir compte des croyances des étudiants lors de la correction de leurs textes. À ce sujet, Amrhein et Nassaji (2010) ajoutent que, bien que les croyances des apprenants envers la RC sont importantes, il ne faut pas négliger leur autonomie, un facteur qui rend la RC efficace. Cependant, Guénette (2010) a constaté que les enseignants de son étude considéraient la correction des erreurs de leurs apprenants comme leur responsabilité au lieu de les laisser s'autocorriger. Amrhein et Nassaji (2010) ajoutent qu'il est crucial de prendre conscience des différences entre les croyances des apprenants et des enseignants afin d'encourager les apprenants et d'offrir une RC bénéfique. Ils suggèrent donc aux enseignants de « discuter de la RC à l'écrit avec leurs apprenants » (p. 116).

Finalement, puisque peu de recherches empiriques ont été menées en FLS, nous examinerons les objectifs de cette étude qui visent à explorer les croyances d'apprenants et d'enseignants de FLS vis-à-vis la RC à l'écrit, nous effectuerons une étude dans le contexte de FLS afin d'investiguer les croyances des apprenants adultes et de leurs enseignants quant à la RC à l'écrit.

#### 2.4 Questions de recherche

Par le biais de cette étude, nous allons tenter de répondre aux questions suivantes :

- 1) Quelles sont les croyances des apprenants adultes et des enseignants de FLS à l'égard de la quantité de RC à l'écrit à fournir pour aider dans l'apprentissage ?
- 2) Quelles sont les croyances des apprenants adultes et des enseignants de FLS à l'égard de différents types de RC à l'écrit pour aider dans l'apprentissage ?
- 3) Quelles sont les croyances des apprenants adultes et des enseignants de FLS à l'égard de différents types d'erreurs à traiter dans la RC pour aider dans l'apprentissage ?
- 4) Quelles sont les différences et les similitudes entre les croyances des apprenants adultes et celles des enseignants de FLS quant à la quantité de RC à l'écrit à fournir, aux différents types de RC à l'écrit et aux différents types d'erreurs à traiter dans la RC ?

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre a pour objet de décrire la méthodologie utilisée pour répondre aux questions de recherche, c'est-à-dire d'identifier les croyances des apprenants et des enseignants de FLS quant à la quantité de RC à l'écrit à fournir, aux différents types de RC et aux différents types d'erreurs, ainsi que d'examiner les différences entre les deux groupes de participants. Pour arriver à cet objectif, nous décrirons d'abord le type d'étude et les participants. Nous présenterons ensuite l'instrument de collecte des données, le déroulement de la recherche, la présentation et l'analyse des données, ainsi que les considérations éthiques.

#### 3.1 Type d'étude

La méthodologie d'une recherche est déterminée par l'objectif de la recherche. Nous avons opté pour une étude descriptive. D'après Fortin et Gagnon (2016) « l'étude descriptive vise à obtenir des informations précises sur les caractéristiques, les comportements ou les conditions de personnes, de groupes ou de populations de manière à dresser un portrait juste de la situation » (p. 208). Ce type d'étude est donc pertinent pour cette recherche qui s'intéresse aux croyances des apprenants et des enseignants de FLS. De plus, l'étude est descriptive comparative parce qu'elle

s'intéresse également à examiner les différences entre les croyances de ces apprenants et celles des enseignants (Fortin et Gagnon, 2016).

## 3.2 Participants

Notre étude s'est intéressée aux croyances des apprenants adultes et des enseignants de FLS. Les participants étudiaient dans des écoles de langues privées et publiques à Montréal, au Québec. Notre échantillon était composé de 34 enseignants du département de FLS de ces écoles et de 47 apprenants adultes de FLS de niveaux intermédiaire et avancé. Les écoles suivent des modèles différents pour évaluer le niveau de compétence de leurs élèves, à savoir les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (intermédiaire et avancé = B1, B2 et C1, CECRL, 2001), les niveaux du Programme-cadre de français pour les personnes immigrantes adultes au Québec (niveau 5 et plus), ou un classement interne utilisé par les écoles dans lesquelles les participants étudiaient ou enseignaient. Toutefois, afin de bien comprendre les questions du questionnaire et de le remplir d'une façon fiable, l'apprenant doit avoir un niveau suffisant pour lire et écrire dans sa L2 (Amrhein et Nassaji, 2010). C'est la raison pour laquelle nous avons limité notre échantillon à un niveau suffisant de compréhension correspondant à un niveau intermédiaire et plus.

### 3.2.1 Les apprenants

Au total, 47 apprenants adultes de FLS au niveau intermédiaire et avancé ont participé à cette recherche. Leur langue maternelle, en ordre alphabétique, était l'albanais, l'anglais, l'arabe, le berbère, le chinois, le coréen, l'espagnol, l'italien, le japonais, le mandarin, le persan, le portugais, le romain et le russe. De plus, la plupart des participants qui ont collaboré à ce sondage parlaient une autre langue seconde que le français. À la réponse de la question « Est-ce que vous écrivez en classe des textes qui sont corrigés par votre enseignant.e? Si c'est le cas, à quelle fréquence écrivez-

vous des textes qui seront corrigés par votre enseignant.e? », la plupart des étudiants ont mentionné qu'ils écrivaient des textes pour rétroaction par l'enseignant dans leurs cours de français. Ils ont donc reçu de la rétroaction sur leurs textes écrits. Quelques participants ont déclaré ne pas avoir rédigé de texte en classe ou qu'ils ont rarement écrit des textes en français. Nous avons organisé les énoncés des participants dans cinq catégories (tableau 3.1.).

Tableau 3.1. : Fréquence d'écriture en français corrigée par l'enseignant

Réponses	Fréquence (pourcentage)
Souvent	21 (45 %)
Parfois	6 (13 %)
Rarement	7 (15 %)
Jamais	10 (21 %)
Oui	3 (6 %)
Total	47 (100 %)

### 3.2.2 Les enseignants

Trente-quatre enseignants de FLS ont pris part à cette étude. La plupart d'entre eux (n=26) ont suivi une formation en enseignement de FLS. Une plus faible proportion a toutefois suivi une formation sur la rétroaction corrective à l'écrit (n=11). La langue

maternelle de la majorité des enseignants était le français (n=27). Enfin, en ce qui concerne le nombre d'années d'expérience en enseignement, seulement un enseignant a déclaré qu'il n'avait pas d'expérience en enseignement de l'écriture du français langue seconde (Tableau 3.2.).

Tableau 3.2. : Nombre d'années d'expérience en enseignement de l'écriture du français langue seconde

Nombre d'années	Fréquence (pourcentage)
Pas d'expérience	1 (2,94 %)
1-5 ans	14 (41,18 %)
6-10 ans	8 (23,53 %)
11-20 ans	9 (26,47 %)
Plus de 20 ans	2 (5,88 %)
Total	34 (100,0)

### 3.3 Instrument de collecte de données

Comme l'un des objectifs de recherche est d'examiner les croyances des apprenants et des enseignants de FLS à l'égard de la RC à l'écrit, l'utilisation d'un questionnaire nous a semblé être un instrument approprié (Fortin et Gagnon, 2016 ; Mackey et Gass,



2005). L'étude de Amrhein et Nassaji (2010), ayant des objectifs de recherche semblables aux nôtres, a également employé un questionnaire. Nous avons donc utilisé leur questionnaire et l'avons adapté en raison des différences contextuelles. Ces changements sont détaillés dans la section 3.3.1. Les participants y ont répondu en utilisant une échelle de Likert avec cinq niveaux, car une telle échelle est populaire dans les recherches descriptives comparatives (Dörnyei et Csizér, 2012 ; Fortin et Gagnon, 2016). Nous avons piloté nos questionnaires dans un contexte semblable à celui de notre recherche afin de nous assurer de la bonne compréhension des questions, de nous permettre de peaufiner les questionnaires, ainsi que de prévoir le temps requis pour les remplir. Bien que les réponses des questions ouvertes soient riches en informations, nous avons décidé d'enlever celles de la dernière section de nos questionnaires afin de raccourcir la durée de la passation du questionnaire.

### 3.3.1 Passation des questionnaires

Nous avons décidé initialement de distribuer les questionnaires dans les salles de classe avant de nous être heurtés aux limites issues de la Covid-19. Le contexte sanitaire ne nous a toutefois pas permis de faire le sondage sur le terrain et nous étions contraints de l'effectuer en ligne. Nous avons donc créé les deux questionnaires (voir les annexes B et C), celui pour les apprenants et celui pour les enseignants, à l'aide de LimeSurvey, un logiciel approuvé par notre université pour effectuer des collectes de données. Les questionnaires ont été envoyés par courriel aux participants. Toutes les données récoltées par le biais de ce logiciel étaient confidentielles.

Pour nous permettre d'accéder aux croyances des apprenants concernant la RC à l'écrit, une version adaptée du questionnaire utilisé par Amrhein et Nassaji (2010) était utilisée (voir Annexe D). Ce questionnaire comporte trois parties : la première partie, *Expériences scolaires et langagières*, contient des questions pour dresser un

portrait sociodémographique des apprenants (leur niveau de scolarité ; leur langue maternelle ainsi que leurs langues secondes/ étrangères ; leur pays d'origine). La deuxième partie comprend des questions sur leurs expériences en français langue seconde (la durée de leur apprentissage en français ; les cours suivis et la fréquence de rédaction de textes et de RC reçue).

La troisième partie, celle qui nous permet de répondre à nos questions de recherche, comporte des questions sur les croyances des apprenants de FLS vis-à-vis la quantité de RC à l'écrit à fournir, des types d'erreurs qui, selon eux, devraient faire l'objet d'une correction et de différents types de RC qu'ils aimeraient recevoir sur leurs écrits. Pour aider les participants à bien saisir certaines distinctions (par exemple, la distinction entre une RC directe et indirecte), des exemples clairs étaient inclus dans le questionnaire. À titre d'exemple, nous avons demandé aux participants d'indiquer leurs croyances sur les types d'erreurs qui leur semblaient les plus importants à traiter dans leurs productions écrites. Les apprenants devaient choisir l'une des cinq réponses mentionnées : « pas du tout utile », « pas utile », « ni utile, ni inutile », « plutôt utile », « très utile ».

La liste suivante détaille toutes les modifications apportées au questionnaire de l'apprenant de l'étude de Amrhein et Nassaji (2010) :

- 1) Notre questionnaire a été créé en français, car notre recherche a été effectuée dans un milieu francophone et auprès d'apprenants de FLS.
- 2) Nous avons ajouté des questions sociodémographiques afin d'avoir plus d'informations sur nos participants. Les différences en ce qui concerne le contexte de cette recherche nécessitaient des changements à certaines questions démographiques. Par exemple, au lieu de parler d'ALS, notre questionnaire s'adressait à des apprenants de FLS.

3) Nous avons ajouté un autre type de RC aux items du questionnaire de Amrhein et Nassaji (2010), soit la RC indirecte codée (soulignement d'erreur).

4) Amrhein et Nassaji (2010) ont fait une distinction entre deux types d'erreurs, c'est-à-dire majeures et mineures, sans, par contre, fournir une définition. Selon ces chercheurs, une limite de leur étude était leur façon de classifier les types d'erreurs étant donné qu'il existe une certaine incohérence évidente entre la conception des types d'erreurs par les chercheurs et la compréhension des concepts par les participants. Pour cette raison, nous n'avons pas distingué les erreurs majeures et les erreurs mineures (question 1 de la section III du questionnaire). Toutefois, nous avons classifié les erreurs de la même manière que dans le questionnaire de l'étude de Amrhein et Nassaji (2010), comme les éléments langagiers : organisation, grammaire, contenu/idées, vocabulaire et ponctuation. De plus, nous avons divisé les questions sur les erreurs d'orthographe mentionnées dans leur étude en deux sous-catégories, soit l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale.

5) Contrairement aux questionnaires de l'étude d'Amrhein et Nassaji (2010), nous n'avons pas demandé aux participants d'expliquer leurs réponses aux questions sur la quantité de RC à fournir, ainsi que les types d'erreurs (question 1 de la section III et la dernière question du questionnaire). Cette décision a été prise pour raccourcir le temps de complétion du questionnaire. Étant donné la nécessité de faire la collecte en ligne seulement, nous pensions qu'il était important de limiter la longueur du questionnaire.

En ce qui concerne le questionnaire des enseignants, celui-ci a également fait l'objet d'une adaptation de la version originale (voir Annexe E). Ce questionnaire a servi à explorer les croyances des enseignants de FLS sur la RC qu'ils croyaient fournir dans la correction des écrits de leurs apprenants. Nous avons utilisé les mêmes questions

que dans le questionnaire des apprenants, mais nous n'avons modifié que les consignes et les termes relatifs à l'enseignement. Ce questionnaire comporte deux parties. La première partie vise à obtenir des informations sur les éléments suivants : le nombre d'années d'expérience qu'ils possédaient en enseignement de l'écriture, les formations qu'ils ont suivies pour enseigner le FLS et celles concernant la correction des erreurs à l'écrit, leur(s) langue(s) maternelle(s) et seconde(s). La deuxième partie contient des questions portant sur leurs croyances face à la quantité de RC à l'écrit à fournir et aux types de RC qu'ils donnent sur les productions écrites des apprenants. Cette partie inclut également des questions sur leurs croyances sur les différents types d'erreurs qu'ils croyaient prioritaires à traiter. Comme dans le questionnaire des apprenants, nous avons inclus des exemples dans celui des enseignants pour que ces derniers saisissent certaines distinctions (p. ex., la distinction entre une RC indirecte sans code et une RC indirecte avec code). Nous ne savions pas si les enseignants avaient déjà reçu une formation sur la RC à l'écrit et s'ils étaient familiers avec les termes concernant la RC à l'écrit. En ce qui a trait aux questions du questionnaire, nous avons demandé aux enseignants de déterminer à quel point ils croyaient qu'un type de RC à l'écrit pouvait être utile. Les participants devaient choisir l'un des cinq choix de réponses suivants :

- 1- pas du tout utile                      2- pas utile                      3- ni utile, ni inutile
- 4- plutôt utile                      5- très utile

A.      Quand je suis arrivé à l'aéroport, je rencontrais mon ami.

(L'enseignant a souligné l'erreur et a fourni une explication grammaticale : « *Choisis le temps convenable.* »)

Nous vous présentons ci-dessous une liste des changements apportés au questionnaire destiné aux enseignants de la recherche de Amrhein et Nassaji (2010) :

- 1) Étant donné que les données étaient collectées dans un milieu francophone et auprès d'enseignants de FLS, nous avons créé un questionnaire en français.
- 2) Nous avons ajouté des questions afin d'obtenir des renseignements sur le nombre d'années d'expérience des participants dans le domaine de l'enseignement de l'écriture, ainsi que les formations suivies pour enseigner le FLS et celles concernant la correction des erreurs à l'écrit.
- 3) Nous avons ajouté un autre type de RC aux items du questionnaire de Amrhein et Nassaji (2010), soit la RC indirecte codée (soulignement d'erreur).
- 4) Amrhein et Nassaji ont considéré la classification des erreurs majeures et mineures qu'ils ont incluses dans leur études comme étant une limite (question 1 de la section II du questionnaire de l'enseignant). Ainsi, notre étude n'a pas distingué les erreurs majeures et mineures telles que dans l'étude mentionnée ci-dessus. Pourtant, nous avons classifié les erreurs de la même manière que dans l'étude de Amrhein et Nassaji (2010), dans les catégories suivantes : organisation, grammaire, contenu/idées, vocabulaire et ponctuation. De plus, nous avons divisé les erreurs d'orthographe mentionnées de leur étude en deux catégories distinctes, soit l'orthographe lexicale et orthographe grammaticale.
- 5) Contrairement à ce qui s'était fait dans l'étude d'Amrhein et Nassaji (2010), nous avons inclus les questions sur la quantité de RC à fournir, ainsi que les types d'erreurs sans leur demander de les commenter (question 1 de la section II et la dernière question du questionnaire). Cette décision a été prise pour raccourcir le questionnaire.

Étant donné la contrainte de faire la collecte en ligne exclusivement, nous pensions important de limiter la longueur du questionnaire.

### 3.4 Déroutement de la recherche

Après l'obtention du certificat d'éthique par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets d'étudiants impliquant des sujets humains à l'université de la chercheuse (voir Annexe F), nous avons contacté les écoles de langues privées et publiques pour avoir accès aux salles de classe avec des participants correspondant aux besoins de notre recherche. Toutefois, vu le contexte lié au coronavirus qui nous a limité dans la collecte des données sur le terrain, nous étions contraintes d'effectuer la collecte en ligne, envoyant ainsi les questionnaires aux enseignants et aux apprenants adultes de FLS. Pour ce faire, nous avons sollicité de l'aide de nos contacts dans les écoles de langues privées et publiques pour faire transférer les questionnaires aux enseignants de FLS et leurs apprenants adultes afin de les inviter à remplir notre sondage. D'ailleurs, nous avons envoyé des courriels à nos contacts de notre université (voir Annexe A). Nous leur avons expliqué notre étude en leur demandant de diffuser le lien de nos questionnaires accompagnés d'un message. Nous avons choisi un échantillonnage non probabiliste de type « boule-de-neige » (Fortin et Gagnon, 2016). « Cette technique s'appuie sur les réseaux sociaux réels et virtuels et le fait que les amis et les connaissances partagent certains caractères communs » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 272). Après avoir reçu les questionnaires remplis de la part des participants, nous avons téléchargé les résultats sur un document Excel afin de les organiser et de les analyser.

### 3.5 Présentation et analyse des données

Les statistiques descriptives servent à évaluer les différences entre les croyances des participants (Fortin et Gagnon, 2016). Notre étude a employé des analyses statistiques descriptives et inférentielles pour traiter les données brutes en ayant recours aux tests de Khi-carré et Mann-Whitney. D'après les mêmes auteurs, « Le but des méthodes mixtes de recherche est de tirer avantage des forces et des faiblesses de chacune des méthodes, qualitative et quantitative, et non pas de les remplacer » (p. 246). Nous avons donc employé une méthode mixte afin de répondre aux objectifs de cette présente étude.

Nos questionnaires contiennent des questions quantitatives et qualitatives. En ce qui concerne les données quantitatives, nous les avons consignées tout d'abord dans un fichier Excel. Ensuite, nous avons eu recours au logiciel de traitement de données quantitatives SPSS afin de réaliser des analyses statistiques descriptives, ceux de fréquence, un test d'indépendance du Khi-carré et deux tests de Mann-Whitney. Les analyses descriptives nous ont permis d'examiner les questions avec les échelles de Likert. Nous avons analysé les fréquences des réponses, les moyennes et les écarts types pour chaque item, et ce, dans le but de décrire les résultats. Enfin, à l'aide d'un histogramme, nous avons évalué la distribution de nos données. Étant donné que la distribution n'était pas normale, nous nous sommes servis des analyses non paramétriques, le test Khi-carré, pour observer s'il y avait une différence significative entre les croyances des participants quant à la quantité de RC à l'écrit à fournir (la première question de notre recherche). Le test Mann-Whitney a été utilisé afin de déterminer s'il existait une relation entre les croyances des deux groupes de participants à l'égard de différents types de RC et d'erreurs (la deuxième et la troisième question de notre étude).

Il est recommandé d'effectuer une analyse de contenu pour traiter les données qualitatives collectées (Fortin et Gagnon, 2016). Nous avons importé toutes les réponses des deux groupes de participants aux questions ouvertes dans une grille. Nous avons ensuite identifié les thèmes et les sous-thèmes afin de coder et de regrouper les thèmes émergents des données recueillies et interprétées. Nous présenterons plus de détails sur le système de codage dans le chapitre sur les résultats. Ensuite, nous avons procédé à un contre-codage afin d'évaluer la fiabilité de notre système de code. Enfin, nous avons comparé les résultats des deux groupes pour constater les ressemblances et les différences entre leurs croyances.

### 3.6 Considérations éthiques

Cette étude a inclus une collecte de données auprès de sujets humains. Elle était donc assujettie aux normes détaillées dans la Politique sur l'éthique de la recherche avec des sujets humains du Gouvernement du Canada. Afin d'obtenir un certificat d'éthique, nous avons suivi tout d'abord le didacticiel EPTC 2 (Groupe en éthique de la recherche, Gouvernement du Canada, 2019). Ensuite, nous avons rempli le formulaire de l'université destiné aux étudiants chercheurs. Le recrutement de participants a été effectué après la réception du certificat d'éthique.

Pour conclure, dans ce chapitre, nous avons présenté la méthodologie utilisée pour répondre aux questions de recherche. Nous avons quatre objectifs de recherche, soit d'examiner les croyances de 47 apprenants de FLS et celles de 34 enseignants de FLS à l'égard de quantité de RC à l'écrit à fournir, de différents types de RC et de divers types d'erreur, ainsi que les différences entre les deux groupes de participants. Le type d'étude était descriptif comparatif. Les données quantitatives étaient recueillies au moyen d'un questionnaire et ont fait l'objet d'analyses statistiques descriptive et



inférentielle. La taille de notre échantillon représente une limite de notre recherche. Nous ne pourrions donc pas généraliser les résultats de cette étude.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous nous pencherons initialement sur l'analyse des réponses du questionnaire des apprenants (Section III, question 1 et 3) et des enseignants (Section II, questions 1 et 3) pour répondre à la première question de recherche. Ensuite, nous aborderons l'analyse de la deuxième question de recherche : les apprenants (Section III, question 2) et les enseignants (Section II, question 2) ; et l'analyse de la troisième question de recherche : les apprenants (Section III, question 4) et les enseignants (Section II, question 4). Enfin, nous analyserons la cohérence entre les croyances des deux groupes de participants quant à la quantité de RC à l'écrit à fournir, de différents types de RC à l'écrit et de différents types d'erreur.

#### 4.1 Quantité de RC à l'écrit à fournir : exhaustive ou sélective?

Pour répondre à la première question de recherche sur les croyances des enseignants et des apprenants à l'égard de la quantité de RC dans les écrits des apprenants, nous avons analysé les réponses portant sur cet objectif dans le questionnaire.

La première question du questionnaire demande aux participants de porter un jugement envers le meilleur comportement de l'enseignant en réponse aux nombreuses erreurs dans la rédaction d'un apprenant de niveau intermédiaire ou avancé. Les catégories de réponses sont présentées dans ce qui suit : signaler toutes

les erreurs; signaler la plupart des erreurs (pas nécessairement toutes); signaler quelques-unes des erreurs; signaler seulement les erreurs interférant avec la communication des idées de l'apprenant; ne signaler aucune erreur et seulement répondre aux idées et au contenu. Le tableau 4.1. présente les réponses de deux groupes de participants.

Tableau 4.1. : Croyances des apprenants et des enseignants liées à la quantité de RC à l'écrit à fournir

Items	Apprenants	Enseignants
	Nombre (%)	Nombre (%)
L'enseignant doit signaler toutes les erreurs	31 (66,0 %)	7 (20,6 %)
L'enseignant doit signaler la plupart des erreurs (pas nécessairement toutes)	16 (34,0 %)	19 (55,9 %)
L'enseignant ne doit signaler que quelques-unes des erreurs	0 (0,0 %)	6 (17,6 %)
L'enseignant doit signaler les erreurs qui interfèrent à la communication des idées de l'apprenant (questionnaire d'enseignant)		2 (5,9 %)
L'enseignant ne doit signaler que les erreurs menant à un bris de communication (questionnaire d'apprenant)	0 (0,0 %)	

L'enseignant ne doit signaler aucune erreur et ne doit répondre qu'aux idées et au contenu	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)
Total	47 (100 %)	34 (100 %)

La question 3 porte sur les croyances des apprenants et des enseignants sur l'importance de la fréquence de la RC sur la même erreur dans le même texte : Est-il important de corriger la même erreur chaque fois qu'elle se produit dans le même texte ? Expliquez votre réponse. La plupart des apprenants et des enseignants ont été d'accord qu'il était important de corriger la même erreur chaque fois qu'elle se produit dans le même texte (78,7 % des apprenants et 67,6 % des enseignants), tandis que le reste n'a pas trouvé utile de corriger la même erreur plusieurs fois (21,3 % des apprenants et 32,4 % des enseignants). Le tableau 4.2. présente les résultats.

Tableau 4.2. : Réponses des apprenants et des enseignants en lien avec la correction des erreurs répétées

Items	Apprenants	Enseignants
	Nombre (%)	Nombre (%)
Oui	37 (78,7 %)	23 (67,6 %)
Non	10 (21,3 %)	11 (32,4 %)
Total	47 (100 %)	34 (100 %)

Avant de décrire les réponses des participants à la question ouverte ci-dessus, nous vous présentons le système de codage créé en lien avec la description des croyances des participants. Nous avons créé un système de codage en regroupant les exemples d'énoncés des apprenants afin d'interpréter les données et d'identifier les thèmes émergents (Tableau 4.3.). Les thèmes extraits du contexte sont *autonomie de l'apprenant*, *Compétence de l'apprenant*, *Efforts cognitifs (positif et négatif)*, *Rôle de l'enseignant*, *Pratiques pédagogiques de l'enseignant*, *Contexte*, *Effet affectif (positif et négatif)* et *Outil d'apprentissage (positif et négatif)*. Par la suite, nous avons demandé à une autre personne de vérifier notre système de codage selon les explications que nous lui avons fournies. Ensuite, nous avons calculé la concordance inter-juges, qui se chiffrait à 89,9 %. Étant donné que le pourcentage de la concordance était élevé, nous avons déduit que le système de codage semblait fonctionner.

Tableau 4.3. : La présentation du système de codage

Thèmes	Sous-thèmes	Exemples
Autonomie de l'apprenant		
Ce code est utilisé quand un apprenant ou un enseignant interprète la réaction de l'apprenant face à la RC sur le plan de l'apprentissage. Il s'agit de		« L'apprenant doit trouver lui-même des réponses parfois de manière indépendant. »

<p>sa capacité ou non à trouver et/ou corriger seul son erreur dans le texte.</p> <p>Ce code inclut aussi sa capacité ou non à trouver et/ou corriger seul les mêmes erreurs de ce type dans des textes subséquents.</p>		<p>« ... il a besoin d'aide de professeur »</p>
<p>Compétence de l'apprenant</p>		
<p>Ce code est utilisé quand un apprenant ou un enseignant interprète la RC et ses types selon la compétence langagière de l'étudiant.</p>		<p>« C'est difficile pour un étudiant qui a niveau moins élevé. »</p>
<p>Efforts cognitifs</p>	<p>Positif ou négatif</p>	
	<p>(+) = Ce code est utilisé quand un apprenant ou un enseignant interprète le temps et l'effort (cognitif) consacrés par l'apprenant</p>	<p>« Ça demande un effort de la part de l'étudiant. C'est utile dans la mesure où il réussit à trouver l'erreur</p>

	à la correction de son erreur.	grâce au livre. »
	<p>(-) = A- Les commentaires indiquant que la RC ne mène pas l'apprenant à faire des efforts (cognitifs) dans son apprentissage ou l'inverse, soit que la RC nécessite trop d'efforts ; La RC exige de consacrer trop de temps pour trouver l'erreur et/ou la réparer ou ne mène pas l'apprenant à s'engager dans une réflexion métalinguistique.</p> <p>B- Les commentaires indiquant que fournir de la RC nécessite davantage de travail et de temps de la part de l'enseignant.</p>	« Comme ça, l'étudiant doit travailler beaucoup et mettre beaucoup de temps pour corriger l'erreur. »
Rôle de l'enseignant		
Ce code est utilisé quand un apprenant ou un enseignant mentionne la		« Oui, l'étudiant a le droit de savoir ses erreurs pour

responsabilité associée à la méthode de RC, y compris les désirs, les exigences et les besoins des apprenants.		les corriger. »
Pratiques pédagogiques de l'enseignant		
Ce code est utilisé quand un apprenant ou un enseignant interprète l'aspect mécanique de la RC, à savoir : le type de la RC choisi (directe, indirecte), la manière de fournir la RC (surligner, entourer : toute manœuvre visant à indiquer l'erreur) et les justifications de ses choix.		« Il peut donner un commentaire, corriger l'erreur et la prochaine fois indiquer que attention, cette erreur est déjà corrigée. »
Contexte		
Ce code est utilisé quand un apprenant ou un enseignant interprète le rôle du contexte entourant le choix de la correction et		« Ne connaissant pas le contexte d'enseignement, la théorie et les explications données par l'enseignant, de même que



de ses types ou de sa fréquence : contexte d'enseignement, choix pédagogiques, méthode privilégiée d'enseignement.		les questions posées par les apprenants, il m'est impossible d'évaluer si la tentative de correction, ou de rétroalimentation, est appropriée ou pas. »
Effets affectifs	Positif ou négatif	
Ce code est utilisé quand un apprenant ou un enseignant émet des commentaires concernant les émotions des apprenants face à la RC. Cela inclut les déclarations sur l'impact de la RC sur la motivation et sur l'estime de soi.	(+) = Les commentaires indiquant que la RC a amené des émotions positives : une augmentation de l'estime de soi, et plus de motivation.	« L'apprenant est motivé de trouver son erreur. Il peut apprendre des choses en ce moment. »
	(-) = Les commentaires indiquant que la RC a amené des émotions négatives : du découragement face à la lecture de la RC, une baisse de l'estime de soi, de la fatigue et/ou une	« Cela est à un impact négatif sur l'estime de soi de voir son erreur répétée et soulignée plusieurs fois. Mais ça peut révéler pour l'enseignant les points essentiels retravailler. »

	perte de motivation.	
Outil d'apprentissage	Positif ou négatif	
Ce code est utilisé quand un apprenant ou un enseignant exprime ses perceptions quant à l'utilité de la RC et son influence sur l'apprentissage de l'apprenant. Ceci inclut les commentaires sur les difficultés rencontrées de comprendre la RC et sa complexité.	(+) = Commentaires indiquant que la RC est utile, facile à comprendre, bonne, simple et qu'elle sensibilise l'apprenant à son erreur en le menant vers un apprentissage	« Oui, pour que l'élève puisse prendre conscience qu'il s'agit d'un problème récurrent, car ce n'est parce qu'il reçoit de la rétroaction dans une phrase, qu'il prendra nécessairement conscience qu'il a répété la même erreur ailleurs. »
	(-) = Commentaires indiquant que la RC (y compris le type et la manière) est inutile, difficile à comprendre et complexe. Elle ne mène pas l'apprenant vers un apprentissage.	« C'est du tout pas constructif pour l'étudiant. »

Après avoir présenté le système de codage créé en fonction des objectifs de l'étude, nous retournons aux réponses des participants à la question à savoir l'importance accordée à la correction de la même erreur commise plusieurs fois dans le même texte. Le tableau 4.4. présente leurs croyances à l'égard de ce sujet. Il faut noter que certains participants n'ont pas répondu à certaines questions. Le nombre (n) de participants ayant fait des commentaires pour expliquer leurs réponses est indiqué dans chaque tableau. La plupart des apprenants (54 %) et des enseignants (43,18 %) ont commenté les pratiques pédagogiques de l'enseignant. Selon eux, signaler la présence d'une erreur est important. Pourtant, d'autres participants ont trouvé utile de corriger la première erreur, mais attirer l'attention de l'apprenant vers les erreurs du même type sans les corriger directement. Certains enseignants (27,27 %) ont considéré la RC comme un outil qui pourrait aider les apprenants dans leur apprentissage, et cette proportion s'élève à 15 % de ces derniers. Finalement, quelques participants (apprenants = 17 %, enseignants = 4,55 %) ont également mentionné le rôle des enseignants pour la correction des erreurs des apprenants.

Tableau 4.4. : Croyances des apprenants et des enseignants en lien avec la correction des erreurs répétées

*Exemples d'énoncés	Thèmes	Apprenants (n=30)	Enseignants (n=31)
		Nombre (%)  de thèmes	Nombre (%)  de thèmes

« pour me pousser à faire attention et relire mes texte plusieurs fois. si il corrige la faute une seule je penserai que tout les autres sont corrects. »	Pratiques pédagogiques de l'enseignant	22 (54 %)	19 (43,18 %)
« L'étudiant a besoin de correction de son enseignant surtout au niveau moins élevé. »	Compétence de l'apprenant	4 (10 %)	0 (0 %)
« C'est utile. ça aide apprenant pour ne pas répéter encore l'erreur »	Outil d'apprentissage (+)	6 (15 %)	12 (27,27 %)
« Parce que si mon enseignant ne me dit pas chaque fois même erreur répétée, je répète encore l'erreur. »	Outil d'apprentissage (-)	1 (2 %)	0 (0 %)
« Le rôle de l'enseignant est d'aider l'étudiant, l'étudiant, donc chaque fois c'est bon de montrer l'erreur. »	Rôle d'enseignant	7 (17 %)	2 (4,55 %)
« Je pense qu'il est préférable de renvoyer la copie à l'élève pour qu'il trouve les autres erreurs. »	Autonomie de l'apprenant	1 (2 %)	4 (9,09 %)
« À cause du temps dont dispose l'enseignant. e et des raisons	Efforts cognitifs (-)	0 (0 %)	1 (2,27 %)

affectives de l'apprenant (plus on signale d'erreurs, plus l'apprenant est découragé, moins il aura envie de corriger ses erreurs). »			
«Je pense que de corriger qu'une seule fois chaque type d'erreur est meilleur pour l'estime de soi de l'apprenant.... »	Effets affectifs (+)	0 (0 %)	1 (2,27 %)
« Cela... peut décourager l'apprenant. »	Effets affectifs (-)	0 (0 %)	3 (6,82 %)
« Ne connaissant pas le contexte d'enseignement, la théorie et les explications données par l'enseignant, de même que les questions posées par les apprenants, il m'est impossible d'évaluer si la tentative de correction, ou de rétroalimentation, est appropriée ou pas. »	Contexte	0 (0 %)	2 (4,55 %)
Total		41 (100 %)	44 (100 %)

\*Un commentaire peut recevoir plus d'un code.

## 4.2 Différents types de RC à l'écrit

Le tableau 4.5. comprenant les moyennes et les écarts types présente les croyances des participants quant aux différents types de RC (Q2 de la section III du questionnaire de l'apprenant et celle de la section II du questionnaire de l'enseignant). Nous leur avons demandé de choisir l'une des cinq réponses de l'échelle de Likert pour chaque item en plus de donner leurs commentaires. Les échelles offraient les choix de réponses suivants : *1- pas du tout utile ; 2- pas utile ; 3- ni utile, ni inutile ; 4- plutôt utile ; 5- très utile.*

Tableau 4.5. : Croyances des apprenants et des enseignants à l'égard de différents types de RC

Type de RC	Groupe	Moyenne	Ecart type
RC indirecte (soulignement d'erreur) avec explication métalinguistique	Étudiant	3,28	1,263
	Enseignant	3,32	1,296
RC indirecte (soulignement d'erreur seulement)	Étudiant	3,04	1,250
	Enseignant	3,12	1,175
RC directe avec explication métalinguistique (barrer l'erreur/forme correcte)	Étudiant	4,32	1,163
	Enseignant	3,12	1,297
RC directe (barrer l'erreur/forme correcte)	Étudiant	3,20	1,376

	Enseignant	2,62	1,303
RC indirecte (sans soulignement d'erreur) avec explication métalinguistique	Étudiant	3,60	1,056
	Enseignant	3,41	1,417
Aucune correction <sup>1</sup>	Étudiant	1,79	1,459
	Enseignant	1,59	1,158
RC indirecte codée (soulignement d'erreur)	Étudiant	3,40	1,346
	Enseignant	2,65	1,152
RC indirecte avec signalement de l'erreur sans indiquer l'endroit dans le texte	Étudiant	2,51	1,428
	Enseignant	2,56	1,284

Les tableaux 4.6. à 4.13. révèlent les justifications des participants en lien avec leurs croyances sur les différents types de RC à l'écrit. En ce qui concerne la RC indirecte (soulignement d'erreur) avec explication métalinguistique, la plupart des participants (apprenants = 25,58 %, enseignants = 29,41 %) ont commenté les pratiques pédagogiques de l'enseignant lors de la correction des erreurs avec ce type de RC.

---

<sup>1</sup> Nous sommes conscients que l'absence de correction n'est pas un type de RC, mais étant donné que c'est une stratégie de l'enseignant, comme dans l'étude d'Amrhein et Nassaji (2010), nous l'avons incluse dans la liste des différents types de RC de notre étude.

D'autres apprenants (20,93 %) ont considéré la RC indirecte (soulignement d'erreur) avec explication métalinguistique comme un outil constructif d'apprentissage et 17,65 % des enseignants ont affirmé que ce type de RC influence le développement de l'autonomie de l'apprenant. D'après 14,71 % des enseignants, l'aide d'un enseignant pour fournir une explication sur l'erreur est importante (Tableau 4.6.).

Tableau 4.6. : RC indirecte (soulignement d'erreur) avec explication métalinguistique

*Exemples d'énoncés	Thèmes	Apprenants (n=29)	Enseignants (n=20)
		Nombre (%)  de thèmes	Nombre (%)  de thèmes
« Cela n'indique même pas le type d'erreur »	Pratiques pédagogiques de l'enseignant	11 (25,58 %)	10 (29,41 %)
« C'est utile pour les niveaux avancés mais pour les niveaux moins avancés je pense que ce n'est pas très utile. »	Compétence de l'apprenant	2 (4,65 %)	0 (0 %)
« C'est utile parce que je peux chercher et réviser la règle encore »	Outil d'apprentissage	9 (20,93 %)	3 (8,82 %)



une fois plus. »	(+)		
« Peut-être comprend de l'erreur que j'ai fait, mais pas comprend de la raison (pourquoi) et le moyen de la correction. »	Outil d'apprentissage (-)	2 (4,65 %)	0 (0 %)
« l'étudiant a besoin de plus explications. S'il a oublié ce point grammatical, donc il a besoin d'aide de professeur »	Rôle de l'enseignant	4 (9,30 %)	5 (14,71 %)
« Elle renvoie à la ressource et développe l'autonomie. »	Autonomie de l'apprenant	4 (9,30 %)	6 (17,65 %)
« Si l'étudiant ne fait pas l'effort supplémentaire requis, il ne connaîtra pas la bonne réponse. »	Efforts cognitifs (+)	4 (9,30 %)	5 (14,71 %)
« ... cela prendra du temps pour trouver l'origine de l'erreur. »	Efforts cognitifs (-)	3 (6,98 %)	3 (8,82 %)
« C'est fatigant de consulter le livre plusieurs fois. »	Effets affectifs (-)	2 (4,65 %)	0 (0 %)
« Ça dépend de la section 2 du livre de grammaire : Si c'est une explication de l'usage du PC et de l'imparfait, c'est utile Si c'est un	Contexte	0 (0 %)	2 (5,88 %)

chapitre sur l'imparfait (ou le passé composé), et que l'explication se trouve loin dans le chapitre, ce n'est pas du tout utile. »			
« C'est pas claire ta question. »	Incompréhension	2 (4,65 %)	0 (0 %)
Total		43 (100 %)	34 (100 %)

\*Un commentaire peut recevoir plus d'un code.

Concernant la RC indirecte (soulignement d'erreur seulement), presque la moitié des apprenants (43,24 %) et 34,62 % des enseignants ont commenté sur les pratiques pédagogiques de l'enseignant. Certains apprenants ont exprimé le désir de recevoir des explications de la part de l'enseignant pour bien les guider. Ce type de RC a été considéré comme un outil constructif dans leur apprentissage pour 16,22 % des apprenants et 15,38 % des enseignants, tandis que d'autres l'ont considéré comme nuisible à l'apprentissage (apprenant = 5,41 %, enseignant = 15,38 %). D'après ces derniers, cette manière de corriger les erreurs pourrait rendre l'apprenant confus, car il ne connaît pas la nature de ses erreurs (Tableau 4.7.)

Tableau 4.7. : RC indirecte (soulignement d'erreur seulement)

*Exemples d'énoncés	Thèmes	Apprenants (n=25)	Enseignants (n=18)
		Nombre	Nombre

		(%)	(%)
		de thèmes	de thèmes
« L'apprenant ne sait pas ce qu'il doit corriger... »	Pratiques pédagogiques de l'enseignant	16 (43,24 %)	9 (34,62 %)
« Seulement pour les étudiants à niveau haut »	Compétence de l'apprenant	1 (2,70 %)	1 (3,85 %)
« la repetition est tres important pour l'apprentissage. »	Outil d'apprentissage (+)	6 (16,22 %)	4 (15,38 %)
« Cette façon de faire identifie le mot posant problème, mais ne précise pas la nature de l'erreur. L'élève pourrait penser que le problème est d'un ordre autre que celui du temps de verbe (ex : orthographe grammaticale, o. lexicale, vocabulaire) »	Outil d'apprentissage (-)	2 (5,41 %)	4 (15,38 %)
« Je voudrais au moins de petit explication pourquoi il y a un error ici. »	Rôle de l'enseignant	5 (13,51 %)	1 (3,85 %)

« L'étudiant sait qu'il y a une erreur ici, puis il va trouver des façons par lui-même pour la fixer. »	Autonomie de l'apprenant	2 (5,41 %)	2 (7,69 %)
« Je pense que c'est une façon de donner de la RC qui est bien, ... Cela va les pousser à déduire par eux-mêmes le temps qui est plus approprié à utiliser dans ce contexte. »	Efforts cognitifs (+)	0 (0 %)	1 (3,85 %)
« Je peux chercher la réponse mais parfois il n'y a pas de temps. »	Efforts cognitifs (-)	4 (10,81 %)	2 (7,69 %)
« L'apprenant est motivé de trouver son erreur. Il peut apprendre des choses en ce moment. »	Effets affectifs (+)	1 (2,70 %)	0 (0 %)
« Ne connaissant pas le contexte d'enseignement, la théorie et les explications données par l'enseignant, de même que les questions posées par les apprenants, il m'est impossible d'évaluer si la tentative de correction, ou de rétroalimentation, est appropriée ou pas. »	Contexte	0 (0 %)	2 (7,69 %)

Total		37 (100 %)	26 (100 %)
-------	--	------------	------------

\*Un commentaire peut recevoir plus d'un code.

Quant à la RC directe avec explication métalinguistique (barrer l'erreur/forme correcte), comme les types précédents, la plupart des apprenants ont commenté les pratiques pédagogiques de l'enseignant (40,43 %), alors qu'une plus faible proportion d'enseignants ont fait de même (18,52 %). Grâce à l'explication fournie, certains participants ont indiqué qu'il s'agissait d'une bonne manière de fournir de la RC. Alors que 36,17 % des apprenants et 11,11 % des enseignants ont considéré que la RC directe avec explication métalinguistique est un outil d'apprentissage positif, 25,93 % des enseignants et 8,51 % des apprenants ont cru que ce type de RC ne pourrait pas amener les apprenants à réfléchir sur leurs erreurs puisque celles-ci sont directement corrigées (Tableau 4.8.).

Tableau 4.8. : RC directe avec explication métalinguistique (barrer l'erreur/forme correcte)

*Exemples d'énoncés	Thèmes	Apprenants (n=25)	Enseignants (n=16)
		Nombre (%)  de thèmes	Nombre (%)  de thèmes
« J'aime que le commentaire exprime explicitement le type d'erreur. Je n'aime pas que la	Pratiques pédagogiques	19 (40,43 %)	5 (18,52 %)

correction soit donnée. Je n'aime pas que l'erreur soit rayée,... »	de l'enseignant		
« Approprié pour les plus faibles ou ceux qui viennent tout juste d'apprendre la différence entre ces temps,... »	Compétence de l'apprenant	1 (2,13 %)	2 (7,41 %)
« Comme ça c'est parfait je bien compris ou est l'erreur. »	Outil d'apprentissage (+)	17 (36,17 %)	3 (11,11 %)
« Il me semble inutile de donner la réponse directe bien qu'il y ait une petite explication. »	Outil d'apprentissage (-)	1 (2,13 %)	3 (11,11 %)
« Il faudrait guider l'élève afin de ne pas répéter l'erreur... »	Rôle de l'enseignant	3 (6,38 %)	2 (7,41 %)
« Elle ne favorise pas l'autonomie et la recherche de solution. »	Autonomie de l'apprenant	1 (2,13 %)	3 (11,11 %)
« ... peut-être l'étudiant essaie de corriger son erreur. »	Efforts cognitifs (+)	1 (2,13 %)	0 (0 %)
« Trop d'information est donnée à l'élève. Il n'a plus besoin de chercher pour la corriger. »	Efforts cognitifs (-)	4 (8,51 %)	7 (25,93 %)

« .... Je n'aime pas que l'erreur soit rayée, je trouve que ça a une connotation très négative. »	Effets affectifs (-)	0 (0 %)	1 (3,70 %)
«Ne connaissant pas le contexte d'enseignement, la théorie et les explications données par l'enseignant, de même que les questions posées par les apprenants, il m'est impossible d'évaluer si la tentative de correction, ou de rétroalimentation, est appropriée ou pas. »	Contexte	0 (0 %)	1 (3,70 %)
Total		47 (100 %)	27 (100 %)

\*Un commentaire peut recevoir plus d'un code.

En ce qui concerne la RC directe (barrer l'erreur/forme correcte), la majorité des apprenants et des enseignants sondés ont commenté les pratiques pédagogiques de l'enseignant lorsqu'il a recours à ce type de RC (apprenant = 46,34 %, enseignant = 35,71 %). Le fait de traiter l'erreur d'une manière directe n'était pas désiré parmi certains participants. De plus, les apprenants et les enseignants ont exigé que le type d'erreur soit précisée. D'ailleurs, 28,57 % des enseignants et 12,20 % des apprenants croyaient que ce type de RC ne mène pas à réfléchir et à faire des efforts pour corriger l'erreur. D'ailleurs, certains apprenants (17,07 %) et enseignants (10,71 %) l'ont considérée comme un outil n'étant pas aidant dans l'apprentissage. Toutefois, ce type de RC était jugé utile auprès 12,20 % des apprenants. (Tableau 4.9.).

Tableau 4.9. : RC directe (barrer l'erreur/forme correcte)

*Exemples d'énoncés	Thèmes	Apprenants (n=24)	Enseignants (n=17)
		Nombre (%)  de thèmes	Nombre (%)  de thèmes
« Aucun indice de la nature de l'erreur. »	Pratiques pédagogiques de l'enseignant	19 (46,34 %)	10 (35,71 %)
« Approprié pour les plus faibles ou ceux qui viennent tout juste d'apprendre la différence entre ces temps, .... »	Compétence de l'apprenant	0 (0 %)	2 (7,14 %)
« C'est utile, .... »	Outil d'apprentissage (+)	5 (12,20 %)	0 (0 %)
« L'enseignant donne la réponse comme ça ce n'est pas assez utile. »	Outil d'apprentissage (-)	7 (17,07 %)	3 (10,71 %)
« Je voudrais aussi un explication »	Rôle de	3 (7,32 %)	0 (0 %)



	l'enseignant		
« Ne permets pas l'autocorrection efficace. »	Autonomie de l'apprenant	1 (2,44 %)	2 (7,14 %)
« Comme ça l'étudiant n'essaie pas d'étudiant et de chercher son erreur. »	Efforts cognitifs (-)	5 (12,20 %)	8 (28,57 %)
« ça ne me donne pas de motivation. »	Effets affectifs (-)	1 (2,44 %)	2 (7,14 %)
« Ne connaissant pas le contexte d'enseignement, la théorie et les explications données par l'enseignant, de même que les questions posées par les apprenants, il m'est impossible d'évaluer si la tentative de correction, ou de rétroalimentation, est appropriée ou pas. »	Contexte	0 (0 %)	1 (3,57 %)
Total		41 (100 %)	28 (100 %)

\*Un commentaire peut recevoir plus d'un code.

Concernant la RC indirecte (sans soulignement d'erreur) avec explication métalinguistique, la majorité des apprenants (38,24 %) et presque la moitié des enseignants (43,48 %) ont commenté les pratiques pédagogiques de l'enseignant.

D'après plusieurs participants, le verbe visé n'était pas indiqué et cela pourrait porter à confusion, tandis que quelques-uns ont apprécié les explications de l'enseignant. En outre, 26,47 % des apprenants et 4,35 % des enseignants ont exprimé que ce type de RC est utile. D'ailleurs, il a été considéré comme un outil non seulement bénéfique pour les mener à réfléchir, mais pour le développement de l'autonomie de l'apprenant également (apprenant = 5,88 %, enseignant = 13,04 %). De plus, 13,04 % des enseignants ont insisté sur la place du contexte à l'égard de ce type de RC (Tableau 4.10.).

Tableau 4.10. : RC indirecte (sans soulignement d'erreur) avec explication métalinguistique

* Exemples d'énoncés	Thèmes	Apprenants (n=24)	Enseignants (n=17)
		Nombre (%)  de thèmes	Nombre (%)  de thèmes
« il serait intéressant de souligner le mot. plus d'exactitude »	Pratiques pédagogiques de l'enseignant	13 (38,24 %)	10 (43,48 %)
« C'est utile si le niveau de l'étudiant est élevé. Pour les niveaux moins élevé c'est difficile selon moi. Ils ont besoin d'aide et	Compétence de l'apprenant	3 (8,82 %)	1 (4,35 %)

orientation de leur enseignant. »			
« C'est utile, le professeur donne un commentaire. »	Outil d'apprentissage (+)	9 (26,47 %)	1 (4,35 %)
« Ici l'étudiant ne peut pas faire attention à ce que l'enseignant veut dire.... »	Outil d'apprentissage (-)	2 (5,88 %)	2 (8,70 %)
« J'aimerais que l'enseignant précise le verbe. C'est lequel ? »	Rôle de l'enseignant	2 (5,88 %)	0 (0 %)
« C'est bon pour aider l'étudiant d'être autonome .... »	Autonomie de l'apprenant	2 (5,88 %)	3 (13,04 %)
« Cela demande à l'étudiant de chercher le bon temps et de se demander pourquoi le temps qu'il a utilisé n'est pas le bon. »	Effort cognitif (+)	2 (5,88 %)	3 (13,04 %)
« ..., mais ce serait peut-être beaucoup de travail pour l'enseignant. »	Effort cognitif (-)	1 (2,94 %)	0 (0 %)
« Ici encore, ça dépend de l'entente qu'on a avec nos apprenants. Si on leur dit qu'on va indiquer les erreurs comme ça et bien ça va je	Contexte	0 (0 %)	3 (13,04 %)

pense. »			
Total		34 (100 %)	23 (100 %)

\*Un commentaire peut recevoir plus d'un code.

Tableau 4.11. a révélé qu'environ la moitié des étudiants (51,52 %) et des enseignants (40 %) ont commenté les pratiques pédagogiques de l'enseignant. D'un autre côté, 20 % des enseignants et 12,12 % des apprenants ont considéré comme important le niveau langagier et la compétence de l'apprenant, car d'après eux, ce type de RC ne pourrait pas aider adéquatement les débutants qui n'ont pas assez de connaissances. Certains apprenants (27,27 %) et enseignants (20 %) ont toutefois affirmé que ce type de RC n'est pas utile dans l'apprentissage. La responsabilité de l'enseignant dans la correction d'erreur était importante auprès 9,09 % des apprenants.

Tableau 4.11. : Aucune correction

* Exemples d'énoncés	Thèmes	Apprenants (n=23)	Enseignants (n=17)
		Nombre (%)  de thèmes	Nombre (%)  de thèmes
« Il ne saura pas son erreur, car l'indication est absente. »	Pratiques pédagogiques de l'enseignant	17 (51,52 %)	8 (40 %)

« Nous devons constater le niveau de l'étudiant.e qui rencontre un problème. »	Compétence de l'apprenant	4 (12,12 %)	4 (20 %)
« Je ne trouve pas utile parce que l'enseignant ne dit pas c'est quoi la faute. »	Outil d'apprentissage (-)	9 (27,27 %)	4 (20 %)
« Si l'enseignant ne corrige pas mon erreur, comment je comprends ça. »	Rôle de l'enseignant	3 (9,09 %)	0 (0 %)
« C'est une perte de temps pour l'apprenant. Il peut faire plusieurs hypothèses sur la source d'erreur et faire encore plus de fautes. »	Effort cognitif (-)	0 (0 %)	1 (5 %)
« Aucune information fournie. L'élève ne sera pas motivé à chercher l'erreur commise. »	Effet affectif (-)	0 (0 %)	1 (5 %)
« Ne connaissant pas le contexte d'enseignement, la théorie et les explications données par l'enseignant, de même que les questions posées par les apprenants, il m'est impossible d'évaluer si la tentative de	Contexte	0 (0 %)	1 (5 %)

correction, ou de rétroalimentation, est appropriée ou pas. »			
« Je comprends pas cet exemple. »	Incompréhension	0 (0 %)	1 (5 %)
Total		33 (100 %)	20 (100 %)

\*Un commentaire peut recevoir plus d'un code.

En ce qui concerne la RC indirecte codée (soulignement d'erreur), la plupart des participants ont commenté les pratiques pédagogiques de l'enseignant à l'égard de ce type de RC (apprenant = 40 %, enseignant = 53,57 %). D'après eux, si la nature de l'erreur n'est pas précisée cela pourrait causer des problèmes. Autrement dit, cette RC peut induire l'apprenant en erreur. Pourtant, certains ont trouvé utile d'indiquer le type d'erreur même si cette information ne figure pas dans ce type de RC. Alors que 7,14 % des enseignants croyaient que le contexte joue un rôle important pour fournir ce type de RC, d'autres participants (apprenant = 12,5 %, enseignant = 7,14 %) ont cru que la RC indirecte codée (soulignement d'erreur) est utile (Tableau 4.12.).

Tableau 4.12. : RC indirecte codée (soulignement d'erreur)

* Exemples d'énoncés	Thèmes	Apprenants (n=24)	Enseignants (n=19)
		Nombre (%)	Nombre (%)

		de thèmes	de thèmes
« Il n'y a pas une explication. »	Pratiques pédagogiques de l'enseignant	16 (40 %)	15 (53,57 %)
« ..., c'est utile juste pour les niveau élevés. »	Compétence de l'apprenant	2 (5 %)	0 (0 %)
« L'enseignant montre l'erreur et aussi son type. C'est utile. »	Outil d'apprentissage (+)	5 (12,5 %)	2 (7,14 %)
« La mention V. est inutile... L'étudiant sait probablement qu'il a écrit un verbe, puisqu'il l'a conjugué. Ce qu'il doit savoir, c'est comment corriger l'erreur. »	Outil d'apprentissage (-)	8 (20 %)	7 (25 %)
« C'est intéressant à condition que l'enseignant nous donne déjà ce code. »	Rôle de l'enseignant	2 (5 %)	0 (0 %)
« C'est très utile pour que l'étudiant soit autonome et il cherche lui-même dans son texte ce qu'il ne va pas. »	Autonomie de l'apprenant	2 (5 %)	0 (0 %)

« L'erreur est soulignée et l'on doit faire une recherche. »	Effort cognitif (+)	4 (10 %)	1 (3,57 %)
« C'est bon de trouver un commentaire mais je me dis V. c'est quoi. Peut-être que mon enseignant me dis avant le cours mais chaque fois ça prend le temps que je cherche ça. »	Effort cognitif (-)	1 (2,5 %)	1 (3,57 %)
« Ça va. Je pense que c'est utile aussi comme ça. Encore une fois, ça dépend quelles consignes on a données aux apprenants en matière de correction. Cette méthode peut marcher très bien selon l'entente que l'on a avec les apprenants. Mais il est important de faire un retour pour s'assurer qu'ils vont trouver ce qui ne va pas et être capable de le corriger. »	Contexte	0 (0 %)	2 (7,14 %)
Total		40 (100 %)	28 (100 %)

\*Un commentaire peut recevoir plus d'un code.

Concernant la RC indirecte avec signalement de l'erreur sans indiquer l'endroit dans le texte, 34,62 % des enseignants et 28,57 % des apprenants l'ont trouvé inutile, car selon eux, amener l'apprenant à chercher l'erreur est difficile. D'ailleurs, certains ont



cru que le choix de ce type de RC dépend de la compétence langagière de l'étudiant (apprenant = 20 %, enseignant = 19,23 %). Plus le niveau langagier est bas, plus des participants ont considéré cette correction comme difficile pour l'apprenant. Plusieurs participants ont commenté les pratiques pédagogiques des enseignants (apprenant = 20 %, enseignant = 15,38 %) (Tableau 4.13.).

Tableau 4.13. : RC indirecte avec signalement de l'erreur sans indiquer l'endroit dans le texte

*Exemples d'énoncés	Thèmes	Apprenants (n=25)	Enseignants (n=16)
		Nombre (%)  de thèmes	Nombre (%)  de thèmes
« Ce serait bon que l'enseignant indique l'erreur. »	Pratiques pédagogiques de l'enseignant	7 (20 %)	4 (15,38 %)
« Ce type de correction est intéressant avec des élèves très avancés qui ont de fortes connaissances en grammaire. J'aime que l'erreur ne soit pas identifiée. ... »	Compétence de l'apprenant	7 (20 %)	5 (19,23 %)

« C'est utile. La phrase où l'erreur se trouve est marquée et l'on doit faire une recherche. »	Outil d'apprentissage (+)	3 (8,57 %)	1 (3,85 %)
« Cet ne m'aide pas comprendre or trouver l'error. »	Outil d'apprentissage (-)	10 (28,57 %)	9 (34,62 %)
« Il faut qu'il indique la raison et l'erreur de mot. »	Rôle de l'enseignant	3 (8,57 %)	1 (3,85 %)
« utile pour un exercice de recherche d'erreur. Surtout pour des élèves autonomes. »	Autonomie de l'apprenant	0 (0 %)	2 (7,69 %)
« On fait penser l'apprenant. »	Effort cognitif (+)	3 (8,57 %)	0 (0 %)
« Perte du temps pour l'enseignant à écrire une indication comme celle-ci. »	Effort cognitif (-)	1 (2,86 %)	3 (11,54 %)
« Ne connaissant pas le contexte d'enseignement, la théorie et les explications données par l'enseignant, de même que les questions posées par les apprenants, il m'est impossible	Contexte	0 (0 %)	1 (3,85 %)

d'évaluer si la tentative de correction, ou de rétroalimentation, est appropriée ou pas. »			
« je me suis arrivée... »	Incompréhension	1 (2,86 %)	0 (0 %)
Total		35 (100 %)	26 (100 %)

\*Un commentaire peut recevoir plus d'un code.

#### 4.3 Croyances sur les différents types d'erreurs à corriger

Dans notre étude, nous nous sommes également penchée sur les croyances des étudiants et des enseignants à l'égard de la RC sur différents types d'erreurs à l'écrit qui suivent : *les erreurs d'organisation, les erreurs grammaticales, les erreurs de contenu/d'idées, les erreurs de vocabulaire, les erreurs de ponctuation, les erreurs d'orthographe lexicale, et les erreurs d'orthographe grammaticale* (Q4, section III du questionnaire de l'apprenant et Q4 de la section II du questionnaire de l'enseignant). Nous leur avons demandé s'il existait différents types d'erreurs dans les textes écrits d'un étudiant de niveau intermédiaire ou avancé en FLS et, dans quelle mesure ils considéreraient utile la correction de chaque type d'erreur. Les participants ont répondu aux questions en choisissant l'une des cinq réponses de l'échelle de Likert pour chaque item : *1- pas du tout utile ; 2- pas utile ; 3- ni utile, ni inutile ; 4- plutôt utile ; 5- très utile*. Nous présenterons dans le tableau 4.14. les moyennes et les écarts types des réponses des participants par rapport aux différents types d'erreurs.

Tableau 4.14. : Croyances des apprenants et des enseignants en lien de la RC sur les différents types d'erreurs

Type d'erreur	Groupe	Moyenne	Écart type
Les erreurs d'organisation	Étudiant	1,103	0,161
	Enseignant	0,992	0,170
Les erreurs grammaticales	Étudiant	0,906	0,132
	Enseignant	0,821	0,141
Les erreurs de contenu/d'idées	Étudiant	1,257	0,183
	Enseignant	1,158	0,199
Les erreurs de vocabulaire	Étudiant	0,990	0,144
	Enseignant	0,817	0,140
Les erreurs de ponctuation	Étudiant	1,144	0,167
	Enseignant	1,029	0,177
Les erreurs d'orthographe lexicale	Étudiant	1,096	1,160
	Enseignant	1,008	0,173

Les erreurs d'orthographe grammaticale	Étudiant	0,801	0,117
	Enseignant	0,988	0,169

#### 4.4 Cohérence entre les croyances des apprenants et des enseignants

En réponse à la quatrième question de recherche, nous avons comparé les croyances des apprenants adultes et des enseignants de FLS à l'égard de la quantité de RC à fournir, de différents types de RC ainsi que de différents types d'erreurs afin de savoir s'il existe des similitudes et des différences entre les deux groupes.

##### 4.4.1 Quantité de RC à l'écrit à fournir : exhaustive ou sélective?

Les statistiques descriptives ont déjà été présentées ci-dessus. Dans cette partie, nous avons analysé les données de la question sur la quantité de RC que désiraient recevoir les participants (la question 1 de la section III du questionnaire de l'apprenant et la même question dans la section II du questionnaire de l'enseignant). Étant donné que nous avons de petits effectifs (effectif théorique minimum est plus petit que 1.), un test d'indépendance de Khi-carré ne fonctionnait pas pour cette question.

En ce qui concerne la question ayant pour objectif d'examiner les croyances des participants sur l'importance de corriger toutes les erreurs commises dans le même texte, nous avons procédé à une analyse de Khi-carré de Pearson pour comparer les croyances des deux groupes de participants (voir Annexe H). À l'aide de ce test, nous avons remarqué qu'il n'existait pas de différence significative entre les croyances des étudiants et des enseignants pour cette question ( $\chi^2(1, n=81) = 0,262, p > 0,05$ ).

#### 4.4.2 Différents types de RC à l'écrit

En ce qui concerne la question ayant pour objectif d'observer les croyances des participants à l'égard de différents types de RC à l'écrit, nous avons effectué un test non-paramétrique de Mann-Whitney pour vérifier s'il y avait des différences significatives entre les croyances des apprenants et des enseignants (Tableau 4.15.). À part la RC directe avec explication métalinguistique (*barrer l'erreur/forme correcte*) et la RC indirecte codée (*soulignement d'erreur*), il n'existait pas de différences significatives entre les croyances des deux groupes. Selon le résultat significatif obtenu, soit la RC directe avec explication métalinguistique (*barrer l'erreur/forme correcte*), les apprenants (moyenne : 4,32) ont cru qu'il était très utile de recevoir de la RC directe accompagnée d'une explication métalinguistique barrer l'erreur/forme correcte, comparativement aux enseignants qui se sont montrés plus mitigés (moyenne : 3,12). La valeur de p au test de Mann-Whitney est de 0,000. Concernant l'item suivant, l'utilité de la RC indirecte codée (*soulignement d'erreur*) était jugée plus élevée pour les étudiants (moyenne : 3,40) que pour les enseignants (moyenne : 2,65). La valeur de p au test de Mann-Whitney est de 0,011. Par conséquent, il existait une différence significative entre les croyances des deux groupes.

Tableau 4.15. : Différences entre les croyances des apprenants et des enseignants envers divers types de RC : Résultats au test Mann-Whitney

Items		U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	sig. asymptotique (bilatérale)
RC indirecte (soulignement d'erreur)	avec	778.500	1906.500	-.201	.840

explication métalinguistique				
RC indirecte (soulignement d'erreur seulement)	763.000	1891.000	-.354	.723
RC directe avec explication métalinguistique (barrer l'erreur/forme correcte)	374.000	969.000	-4.294	.000*
RC directe (barrer l'erreur/forme correcte)	595.000	1190.000	-1.860	.063
RC indirecte (sans soulignement d'erreur) avec explication métalinguistique	759.000	1354.000	-.395	.693
Aucune correction	760.000	1355.000	-.486	.627
RC indirecte codée (soulignement d'erreur)	539.000	1134.000	-2.549	.011*

RC indirecte avec signalement de l'erreur sans indiquer l'endroit dans le texte	768.500	1896.500	-.300	.764
--	---------	----------	-------	------

#### 4.4.3 Différents types d'erreurs à l'écrit

Par la suite, nous avons réalisé un test non-paramétrique de Mann-Whitney pour tous les types d'erreurs afin d'observer s'il y avait des différences entre les croyances des apprenants et des enseignants (Tableau 4.16.). Mis à part les erreurs d'organisation, il n'existait pas de différence significative dans les croyances entre les deux groupes. Selon le résultat significatif obtenu par rapport à cet item, les enseignants (rang moyen : 47,78) ont considéré comme très utile la correction d'erreurs d'organisation comparativement aux apprenants qui se sont montrés plus nuancés (rang moyen : 36,10).

La valeur de p au test de Mann-Whitney est de 0,014, ce qui est inférieur à 0,05. Par conséquent, il existait une différence significative entre les deux groupes.

Tableau 4.16. : Différences entre les croyances des apprenants et des enseignants envers de différents types d'erreurs : Résultats au test Mann-Whitney



Items	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	sig. asymptotique (bilatérale)
Les erreurs d'organisation	568.500	1696.500	-2.448	.014*
Les erreurs grammaticales	781.500	1909.500	-.209	.835
Les erreurs de contenu/d'idées	625.500	1220.500	-1.718	.086
Les erreurs de vocabulaire	738.000	1333.000	-.661	.509
Les erreurs de ponctuation	659.500	1787.500	-1.393	.163
Les erreurs d'orthographe lexicale	732.000	1327.000	-.694	.487
Les erreurs d'orthographe grammaticale	743.000	1338.000	-.651	.515

Pour résumer, les analyses nous ont permis de répondre aux questions de la présente étude. Ils ont révélé des similitudes et des différences dans les croyances entre les apprenants adultes et les enseignants de FLS à l'égard de la qualité de la RC à fournir, de différents types de RC ainsi que de divers types d'erreur à l'écrit. Dans le chapitre suivant, nous discuterons de ces résultats en les comparant avec ceux issus des études empiriques antérieures.

## CHAPITRE IV

### DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous discuterons des résultats obtenus et présentés au chapitre précédent afin de les interpréter. Nous les mettrons en lien avec les recherches théoriques et empiriques recensées dans la problématique et le cadre théorique. Nous discuterons d'abord des principaux résultats liés aux quatre questions de recherche, à savoir les différences et les similitudes entre les croyances des apprenants et des enseignants de FLS à l'égard de la quantité de RC à l'écrit à fournir, de différents types de RC ainsi que de divers types d'erreurs. Ensuite, nous continuerons avec une présentation des principales implications pédagogiques dégagées des résultats ainsi que des pistes de recherche.

#### 5.1 Les différences et les similitudes entre les croyances des apprenants adultes de FLS et celles des enseignants de FLS en lien avec la quantité de RC à l'écrit à fournir : exhaustive ou sélective?

En ce qui concerne la première question de recherche, selon les résultats obtenus dans la présente étude, nous avons constaté que la plupart des apprenants ont exprimé la croyance que l'enseignant devait signaler toutes les erreurs, alors que le reste du groupe a souligné l'utilité de signaler la plupart des erreurs sans nécessairement toutes les indiquer. Personne n'était en accord avec les énoncés selon lesquels l'enseignant devait signaler quelques erreurs, celles menant à un bris de communication seulement, ou celles liées aux idées et au contenu. D'un autre côté,

plus de la moitié des enseignants ont voulu fournir une RC sur la majorité des erreurs. Certains ont considéré comme utile la correction de toutes les erreurs ; cela constituait la deuxième réponse la plus courante des enseignants. De plus, quelques-uns ont pensé qu'il est mieux de ne corriger que des erreurs spécifiques. Moins d'enseignants ont souhaité fournir une correction sur les erreurs causant un bris de communication des idées de l'apprenant. Finalement, les enseignants ont exprimé leur désaccord concernant l'énoncé qui stipulait qu'ils ne devaient signaler aucune erreur et répondre seulement aux idées et au contenu. Les résultats ont suggéré que les apprenants étaient uniformes à vouloir de la RC exhaustive. De plus, elle était perçue plus efficace auprès de la majorité des enseignants.

Nous avons également retenu que tous les répondants ont accordé plus d'importance à une grande quantité de RC à l'écrit à fournir. Les résultats suggèrent que plus de la moitié des apprenants (78,7 %) ont considéré comme utile le fait de corriger toutes les erreurs dans le même texte par leurs enseignants, et cette croyance est partagée par la majorité des enseignants (67,6 %). Les étudiants ont justifié leur choix en disant « pour me pousser à faire attention... » ; « pour apprendre des erreurs » ; « Le rôle de l'enseignant est d'aider l'étudiant, donc chaque fois c'est bon de montrer l'erreur ». D'ailleurs, les enseignants ont exprimé « Oui, pour que l'élève puisse prendre conscience qu'il s'agit d'un problème récurrent,... » ; « L'apprenant sait quelles sont ses faiblesses ainsi ». Les apprenants et les enseignants ont jugé la RC comme un outil d'apprentissage utile. De plus, pour certains d'entre eux, le rôle de l'enseignant était important pour l'apprentissage. Il faut ajouter que quelques enseignants étaient en désaccord avec la correction de toutes les erreurs répétées afin de favoriser le développement de l'autonomie de l'apprenant. Ceux-ci ont suggéré de ne corriger l'erreur qu'une seule fois et de demander à l'apprenant de la trouver par lui-même et de traiter les autres erreurs similaires dans le texte.

Les résultats ressortis par le biais des questionnaires nous ont amenés à ne constater aucune différence entre les croyances des deux groupes de participants. Les apprenants ont exprimé la volonté de recevoir une grande quantité de RC sur presque toutes les erreurs ou un grand éventail d'erreurs. Cela signifie qu'ils étaient plus en accord avec les énoncés portant sur la RC exhaustive que la RC sélective. Les enseignants étaient également en accord sur l'importance de fournir une grande quantité de RC sur presque toutes les erreurs de leurs apprenants ou, du moins, sur une bonne partie de leurs erreurs. Cependant, certains (17,6 %) ont préféré la RC sélective, et une minorité était en accord avec la correction d'erreurs ciblant causant un bris de communication exclusivement (5,9 %). Rappelons que les études précédentes (Amrhein et Nassaji, 2010 ; Bitchener, 2008 ; Sheen, 2010 ; Van Beuningen et *al.*, 2012) ont démontré que deux types de RC sont importants, mais leurs effets dépendent du contexte. Par exemple, la RC exhaustive impacte positivement sur les écrits des apprenants de L2 à long terme (Beuningen et *al.* (2012).

Dans le même ordre d'idées que ce qui a été trouvé concernant les enseignants dans cette recherche, moins d'enseignants participants (N. total = 14) de l'étude de Diab, R. (2006) ont cru en l'utilité de la RC exhaustive dans la première ébauche et la dernière ébauche des travaux de leurs apprenants. Néanmoins, la plupart ont considéré que la RC visant les erreurs qui causent des bris de communication serait efficace. D'un autre côté, les résultats de cette étude ont trouvé que la RC exhaustive était plus demandée auprès de la plupart des apprenants. Il est intéressant de remarquer les résultats de l'étude de Diab, R. (2006) à la lumière des études de Lee (2005) et Leki (1991). Les apprenants de ces deux recherches ont apprécié le fait de recevoir de la RC exhaustive plutôt que la RC sélective afin de pouvoir rédiger ultérieurement des textes plus précis.

Nos résultats ne s'alignent pas tout à fait avec ceux de Amrhein et Nassaji (2010). En ce qui concerne les croyances des apprenants de la recherche citée et la présente étude, des ressemblances ont toutefois été remarquées. La plupart d'entre eux voulaient recevoir de la RC sur presque toutes les erreurs de leur travail écrit, tandis que les résultats obtenus des enseignants des deux études ne se ressemblaient pas. Contrairement aux croyances des enseignants de la présente recherche, la majorité de ceux de l'étude de Amrhein et Nassaji (2010) ont indiqué qu'ils fournissent de la RC sélective, car d'après certains d'entre eux, corriger toutes les erreurs des apprenants pourrait être une source de découragement.

De même, comme les apprenants de la présente étude, ceux de l'étude de Aljasir (2021) ont considéré que la RC exhaustive était plus utile. Cette recherche a comparé les croyances des futurs enseignants d'anglais avec leurs croyances quelques mois plus tard après avoir fini leurs études. Pourtant, la plupart de futurs enseignants croyaient que la RC sélective pouvait aider les apprenants dans leur apprentissage contrairement à ce qui a été observé avec les participants de l'étude de Van Beuningen *et al.* (2012). Ces résultats joignent celles de l'étude de Jean et Simard (2011) qui ont démontré que la majorité des étudiants d'ALS et de FLS, contrairement à leurs enseignants, ont insisté sur l'utilité de recevoir une grande quantité de RC sur toutes leurs erreurs à l'écrit. Cependant, leurs enseignants ont valorisé la RC sélective et notamment sur les erreurs qui nuisent à la compréhension et celles de grammaire qui devraient déjà être connues par les apprenants. Les résultats de Ellis *et al.* (2008) ont observé l'efficacité de la RC sélective et exhaustive dans la précision des écrits de leurs participants.

Il importe de noter que Sheen *et al.* (2009) ont également trouvé des effets positifs de la RC sélective sur la précision des écrits des apprenants (les articles définis et indéfinis en anglais et quatre autres structures : la copule « être » ; le passé régulier et

irrégulier ; la préposition). D'autre part, Van Beuningen *et al.* (2012) ont révélé l'utilité de la RC exhaustive (groupe 1 : toutes les erreurs linguistiques ; groupe 2 : les erreurs grammaticales, lexicales et d'orthographe). De plus, Frear et Chiu (2015) ont révélé que les RC sélective et exhaustive améliorent la précision des écrits des apprenants (la RC sélective : les verbes réguliers en anglais ; la RC exhaustive : toutes les erreurs). Étant donné que différents points grammaticaux ont été ciblés dans ces études, cela pourrait avoir un impact sur l'efficacité de ces types de RC (Karim et Nassaji, 2018).

Donc, après avoir interprété les résultats retenus en lien avec les croyances de deux groupes de participants envers la quantité de RC et les avoir comparés, nous aborderons la deuxième question de recherche dans la partie suivante.

## 5.2 Les différences et les similitudes entre les croyances des apprenants adultes de FLS et celles des enseignants de FLS sur les différents types de RC à l'écrit

Notre deuxième question de recherche avait pour but d'explorer les croyances d'apprenants adultes et d'enseignants de FLS sur les différents types de RC à l'écrit. En ce qui concerne les résultats dégagés auprès des apprenants, les types de RC les plus utiles selon eux étaient : la RC directe avec explication métalinguistique (barrer l'erreur/forme correcte) ( $\bar{x}=4,32$ ) ; la RC indirecte (sans soulignement d'erreur) avec explication métalinguistique ( $\bar{x}=3,60$ ) ; la RC indirecte codée (soulignement d'erreur) ( $\bar{x}=3,40$ ). Ensuite, ils ont trouvé utiles la RC indirecte (soulignement d'erreur) avec explication métalinguistique ( $\bar{x}=3,28$ ) et la RC directe (barrer l'erreur/forme correcte) ( $\bar{x}=3,20$ ). Finalement, les types de RC indirecte (soulignement d'erreur seulement) ( $\bar{x}=3,04$ ), RC indirecte avec signalement de l'erreur sans indiquer l'endroit dans le texte ( $\bar{x}=2,51$ ) et aucune correction ( $\bar{x}=1,79$ ) ont été jugées utiles.

D'ailleurs, les résultats ont indiqué que la RC indirecte (sans soulignement d'erreur) avec explication métalinguistique ( $\bar{x}=3,41$ ) et la RC indirecte (soulignement d'erreur) avec explication métalinguistique ( $\bar{x}=3,32$ ) étaient les plus populaires auprès des enseignants. Ensuite, ils ont trouvé la RC directe avec explication métalinguistique (barrer l'erreur/forme correcte) ( $\bar{x}=3,12$ ) aussi utile que la RC indirecte (soulignement d'erreur seulement) ( $\bar{x}=3,12$ ). Les types de RC considérés les moins efficaces étaient, dans l'ordre, la RC indirecte codée (soulignement d'erreur) ( $\bar{x}=2,65$ ), la RC directe (barrer l'erreur/forme correcte) ( $\bar{x}=2,62$ ) et la RC indirecte avec signalement de l'erreur sans indiquer l'endroit dans le texte ( $\bar{x}=2,56$ ). Enfin, aucune correction était moins appréciée ( $\bar{x}=1,59$ ).

Pour ce qui est du premier élément, la RC indirecte (soulignement de l'erreur) avec explication, nous avons constaté que les apprenants ont commenté les pratiques pédagogiques de l'enseignant envers ce type de RC en exprimant que plus d'explications ou bien le fait d'indiquer la nature de l'erreur pourrait être aidant. De plus, certains d'entre eux l'ont trouvée efficace dans leur apprentissage, car ils peuvent bien mémoriser la règle.

En ce qui concerne les croyances des enseignants à l'égard de la RC indirecte (soulignement d'erreur) avec explication métalinguistique, ils ont également commenté la manière de fournir de la RC dans des textes des apprenants. Ils ont souligné que ne pas indiquer le type d'erreur n'est pas aidant. Pourtant, certains d'entre eux ont cru que ce type de RC favorise l'autonomie de l'apprenant et l'amène vers une réflexion.

Le fait de connaître la nature de l'erreur peut aider l'apprenant dans la correction et dans son apprentissage. Pour ce faire, une explication métalinguistique pourrait être utilisée (Bitchener, 2008 ; Ellis *et al.*, 2008). La RC directe accompagnée d'une



explication métalinguistique était valorisée dans ces études. Les apprenants de notre étude étaient aussi favorables à ce type de RC ( $\bar{x}=4,32$ ) et se montraient par le fait même en désaccord avec les enseignants ( $\bar{x}=3,12$ ). Ce type de RC était dans le troisième rang de valeur des enseignants.

Quant à la RC indirecte (soulignement d'erreur seulement), les apprenants n'y ont pas accordé davantage de valeur. Les résultats ont démontré que presque la moitié des apprenants ont commenté cette RC, car aucune explication n'a été donnée. D'après eux, l'erreur nécessite une explication métalinguistique. De plus, certains ont cru que c'était le rôle de l'enseignant de fournir des explications supplémentaires. Toutefois, quelques apprenants ont considéré ce type de RC comme un outil d'apprentissage qui pourrait les aider à développer leurs écrits.

D'un autre côté, la RC indirecte n'était pas non plus un type de RC apprécié des enseignants à cause des pratiques pédagogiques de l'enseignant ayant fait l'objet de critiques. Bien que certains enseignants l'aient considérée comme un outil d'apprentissage efficace, la préoccupation de la plupart d'entre eux était l'absence de l'identification de la nature de l'erreur. D'après ces derniers, le rôle de l'enseignant est de signaler l'erreur et de préciser sa nature, surtout auprès des apprenants débutants.

Il est intéressant de noter que les enseignants de notre étude ont le plus apprécié au deuxième rang la RC indirecte (soulignement d'erreur) avec explication métalinguistique. Ce type de RC est aussi considérée comme efficace dans l'étude de Karim et Nassaji (2018), tandis qu'il était moins populaire auprès des apprenants de la présente étude. Les chercheurs cités ont comparé l'efficacité de la RC indirecte (soulignement d'erreur) accompagnée d'une explication avec la RC directe, la RC indirecte avec soulignement seulement et pas de correction. Les groupes ayant reçu

de la RC ont mieux performé que le groupe n'ayant reçu aucune correction. De plus, la RC indirecte avec explication a eu un impact positif plus important sur la précision des textes que la RC indirecte (soulignement d'erreur seulement), et ce, au fil du temps. Il est à noter que la RC indirecte (soulignement d'erreur seulement) était l'un des types considérés comme les moins efficaces auprès de tous les participants de notre étude. Les apprenants de l'étude de Diab, R. (2005b), au contraire, ont valorisé ce type de RC notamment lorsque cette RC était accompagnée de soulignements et d'encerclements.

Pour ce qui est de la RC directe avec explication métalinguistique (barrer l'erreur/forme correcte), c'était le type le plus sollicité auprès des apprenants de notre étude. Ils ont exprimé que c'était facile à comprendre et qu'une explication peut aider l'apprenant à bien comprendre l'erreur. Pourtant, peu d'entre eux croyaient que cette manière de corriger l'erreur ne favorise pas l'autonomie des apprenants.

Quant aux enseignants, alors que certains d'entre eux ont commenté cette manière utilisée par l'enseignant de traiter l'erreur de façon négative, d'autres ont considéré cette RC comme un outil positif dans l'apprentissage. D'ailleurs, nous ne pouvons pas ignorer les effets cognitifs négatifs qu'ils ont indiqués pour ce type de RC. Selon eux, l'apprenant ne fait pas d'effort pour traiter l'erreur commise. Par le biais de ces données, nous avons constaté qu'il existait une incohérence entre les croyances des deux groupes de participants.

La RC directe avec explication métalinguistique (barrer l'erreur/forme correcte) était considérée la plus utile chez les enseignants. Ce type de RC a suscité de réactions positives selon les études de Bitchener *et al.* (2005) ; Bitchener et Knoch (2010b) et Sheen (2007). Les derniers chercheurs ont mené une étude auprès d'apprenants d'ALS de niveau avancé en vue d'examiner l'efficacité de la RC à l'écrit directe plus

la RC métalinguistique ; la RC à l'écrit indirecte exhaustive (encercler) ; la RC à l'écrit directe avec la RC métalinguistique écrite et orale ; aucune correction. Les trois groupes expérimentaux ont révélé une supériorité au groupe contrôle dans la précision de leurs nouveaux textes à l'écrit. Les RC directes avec explication métalinguistique étaient plus utiles aux post-tests immédiat et différé.

La RC directe (barrer l'erreur/forme correcte) a été la plus commentée par les apprenants pour la forme correcte que l'enseignant fournit d'une manière directe. La plupart des apprenants ne l'ont pas trouvée très utile. Nos résultats étaient en désaccord avec ceux obtenus auprès des apprenants de l'étude d'Amrhein et Nassaji (2010) et celle de Lee (2005).

Du côté des enseignants, de même, la manière dont l'enseignant a donné de la rétroaction a été commentée positivement ainsi que négativement. Alors que certains croyaient que cette RC est plus sollicitée auprès des apprenants, selon la plupart d'entre eux, elle n'amène pas l'apprenant vers l'autonomie et la réflexion. Les enseignants de l'étude d'Amrhein et Nassaji (2010) ont également moins apprécié ce type de RC, car il prend plus de temps de l'enseignant et nuit à l'autonomie de l'apprenant.

D'ailleurs, contrairement aux résultats obtenus de la présente étude auprès des apprenants et des enseignants qui ont déclaré avoir moins apprécié la RC directe, certains futurs enseignants de l'étude de Aljasir (2021) ont considéré comme plus approprié de fournir de la RC directe sur la révision des écrits des apprenants de niveau intermédiaire. D'autres ont souligné que la RC directe, surtout celle sur les erreurs grammaticales et lexicales pourrait augmenter la conscience métalinguistique chez les apprenants dans les écrits subséquents. Cependant, d'après certains enseignants, ce type de RC pourrait nuire à l'autonomie de l'apprenant.

En ce qui concerne la RC indirecte (sans soulignement d'erreur) avec explication métalinguistique, la deuxième place a été accordée à ce type de RC auprès des apprenants. Ils ont trouvé utile les commentaires fournis par l'enseignant afin de les aider dans leur apprentissage. Comme nous le remarquons dans l'étude d'Amrhein et Nassaji (2010), les apprenants et les enseignants ont apprécié ce type de RC.

Additionnellement, les enseignants de notre étude comme ceux de l'étude mentionnée ci-dessus ont perçu utile ce type de RC. D'après nos résultats, certains enseignants croyaient que ce type de RC favorise l'autonomie de l'apprenant. De plus, les résultats ont montré que, selon quelques enseignants, l'apprenant fera des efforts pour traiter ses erreurs à l'aide de ce type de RC, et cela l'amènera vers une autocorrection.

Pour ce qui est de ne pas corriger l'erreur (aucune correction), c'était l'un des types de RC les moins populaires auprès des apprenants et des enseignants. Quant aux apprenants, non seulement la moitié d'entre eux n'a pas aimé l'absence de RC, mais certains apprenants l'ont considéré comme un outil qui ne les mène pas vers un bon apprentissage. De plus, quelques apprenants ont cru que le niveau langagier de l'apprenant doit être considéré.

Concernant les enseignants, nous avons observé que la plupart d'entre eux n'étaient pas en accord avec le fait de ne pas corriger d'erreur. Les enseignants ont cru que le fait de ne fournir aucune RC n'aide pas les apprenants à améliorer leur apprentissage. Toutefois, d'après certains, cette manière de laisser l'erreur peut être convenable pour les apprenants ayant un niveau élevé.

En ce qui concerne la RC indirecte codée (soulignement d'erreur), les apprenants se sont montrés mitigés sur ce type de RC. Ils ont commenté d'une manière positive et négative les pratiques pédagogiques de l'enseignant pour fournir ce type de RC. Ils ont exprimé que la présence d'une explication est importante, tandis que d'après

certain, signaler l'erreur et aussi son type est utile. Bien que certains l'aient perçu comme un outil d'apprentissage inutile, quelques-uns ont cru que ce type de RC peut les aider dans leur apprentissage. Il faut ajouter que les apprenants ont mentionné que ce type de RC peut les pousser à faire des efforts afin de traiter l'erreur.

En ce qui concerne les enseignants, presque plus de la moitié d'entre eux ont cru que la RC indirecte codée peut causer des problèmes auprès des apprenants, car le code ne donne que peu d'indices à l'apprenant sur la source de son erreur. De plus, ils ne l'ont pas considéré comme utile à cause de sa complexité. Pourtant, d'autres enseignants ont cru que la RC indirecte codée (soulignement d'erreur) pourrait être utile dans l'apprentissage, car c'est un bon outil pour favoriser l'autonomie de l'apprenant.

Ces résultats viennent rejoindre les résultats de l'étude de Lee (2005). La plupart des enseignants de l'étude mentionnée ont corrigé les erreurs en utilisant des codes, alors que certains apprenants ont mentionné que les codes n'étaient pas toujours significatifs pour eux. Ce chercheur a indiqué qu'en dépit des problèmes que la RC avec code entraînerait chez les apprenants, comme ne pas comprendre la signification des codes, certains apprenants l'ont valorisée, car d'après eux, le code indique le type d'erreur. En effet, ils l'ont considéré comme un outil d'apprentissage. Les réponses des apprenants de la présente étude quant à la RC avec code révèlent que celle-ci était évaluée plus positivement de la part des apprenants que des enseignants.

La RC indirecte, avec signalement de l'erreur sans indiquer l'endroit dans le texte était l'un des types les moins populaires d'après des apprenants et des enseignants. Certains apprenants ne l'ont pas considérée comme un outil pouvant améliorer leur apprentissage. En effet, selon quelques-uns, lorsque l'enseignant fournit ce type de RC, il devrait tenir compte de la compétence langagière de l'apprenant. Ils ont exprimé que cette RC est appropriée pour les apprenants de niveau avancé. D'après

les résultats, certains participants ont exprimé qu'ils n'étaient pas satisfaits de recevoir une correction sans indiquer l'endroit et la source de l'erreur.

En ce qui concerne les enseignants, nous avons constaté que certains n'ont pas apprécié ce type de RC, car d'après eux, ce n'était pas un bon outil pour guider l'apprenant dans leur apprentissage. Les enseignants ont souligné que ce type de RC est plus adéquat pour les apprenants ayant de bonnes connaissances langagières. Les résultats ont indiqué que quelques enseignants ont refusé cette option, car l'erreur n'était pas localisée.

Les résultats de la recherche de Amrhein et Nassaji (2010) concordent avec les réponses de nos participants concernant la RC indirecte avec signalement de l'erreur sans indiquer où elle se situe dans le texte. Ils ont cru que cette RC n'aide pas les apprenants dans la correction et dans leur apprentissage.

Or, nous avons constaté différentes croyances des participants à l'égard de différents types de RC. Il importe de noter que Diab, R. (2005a) a apprécié le fait d'avoir une conférence après la correction afin de clarifier davantage les commentaires fournis sur les erreurs dans le cas où un apprenant n'ait pas bien compris la RC reçue. D'ailleurs, pour ce qui est de la RC directe et indirecte, les enseignants de l'étude de Ferris et Roberts (2001) et de Van Beuningent *et al.* (2012) ont démontré des effets positifs de tous ces deux types de RC sur les écrits des apprenants de L2. Ces derniers chercheurs ont trouvé une amélioration dans les révisions et les textes subséquents des apprenants. Cela correspond aux suggestions de Ferris (2006) faites aux enseignants de fournir deux types de RC (directe et indirecte) pour traiter de divers types d'erreurs. D'ailleurs, Van Beuningen *et al.* (2012) ont remarqué que la RC directe est plus efficace pour les erreurs grammaticales et la RC indirecte pour les erreurs non grammaticales.

Après avoir interprété les résultats, nous avons observé une incohérence entre les croyances des apprenants et des enseignants vis-à-vis de la RC directe avec explication métalinguistique (barrer l'erreur/forme correcte) et la RC indirecte codée (soulignement d'erreur). Les résultats de l'étude de Diab, R. (2005a) s'alignent avec ceux de la présente étude. On a constaté un désaccord entre les croyances de l'enseignant et ses apprenants envers différents types de RC. Ce désaccord pourrait poser problème, car les apprenants portent plus d'attention à une RC correspondant à leurs croyances quant à son utilité pour son apprentissage (Amrhein et Nassaji, 2010 ; Schulz, 2001).

Maintenant que nous avons fini de discuter de la comparaison des croyances des participants des deux groupes de la présente recherche, nous amorcerons la discussion sur les résultats associés de la troisième question de recherche.

### 5.3 Les différences et les similitudes entre les croyances des apprenants adultes de FLS et celles des enseignants de FLS en lien avec différents types d'erreurs à l'écrit

La troisième question de recherche voulait étudier les croyances des apprenants et des enseignants de FLS vis-à-vis différents types d'erreurs à l'écrit. Nous rappelons une fois de plus les types d'erreurs étudiés dans la présente recherche : les erreurs grammaticales, l'organisation, le contenu/les idées, le vocabulaire, la ponctuation, l'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale.

Nos résultats ont indiqué que les erreurs pour lesquelles les apprenants ont exprimé le désir d'être corrigés dans leurs écrits étaient dans l'ordre d'importance suivant : 1) les erreurs de contenu/les idées ( $\bar{x}=1,257$ ) ; 2) la ponctuation ( $\bar{x}=1,144$ ) ; 3) l'organisation ( $\bar{x}=1,103$ ) ; 4) l'orthographe lexicale ( $\bar{x}=1,096$ ) ; 5) le vocabulaire

( $\bar{x}=0,990$ ); 6) les erreurs grammaticales ( $\bar{x}=0,906$ ); 7) et enfin l'orthographe grammaticale ( $\bar{x}=0,801$ ).

En ce qui concerne les enseignants, ils ont apprécié la correction des erreurs suivantes dans l'ordre d'importance : 1) les erreurs de contenu/d'idées ( $\bar{x}=1,158$ ); 2) la ponctuation ( $\bar{x}=1,029$ ); 3) l'orthographe lexicale ( $\bar{x}=1,008$ ); 4) les erreurs d'organisation ( $\bar{x}=0,992$ ); 5) l'orthographe grammaticale ( $\bar{x}=0,988$ ); 6) les erreurs grammaticales ( $\bar{x}=0,821$ ); 7) et finalement le vocabulaire ( $\bar{x}=0,817$ ).

D'après les résultats, en vue d'écrire un texte plus cohérent avec des idées claires et précis, les apprenants ont valorisé la correction sur les erreurs centrées sur le contenu telles que les erreurs associées au contenu, aux idées (au premier rang de valeur) et à l'organisation (au troisième rang) et puis les erreurs sur la forme telles que la ponctuation (au deuxième rang), l'orthographe lexicale, le vocabulaire, les erreurs grammaticales et l'orthographe grammaticale. En effet, les corrections d'erreurs sur la forme étaient jugées moins efficaces. Fathman et Whalley (1990), ont pourtant insisté sur l'efficacité du rôle de la correction des erreurs de contenu et d'organisation sur l'amélioration des écrits des étudiants. Les résultats de la présente étude n'étaient pas similaires à ceux de Ferris (1995); Diab, R. (2005b, 2006); Ferris (1995); Leki (1991) et Amrhein et Nassaji (2010). Ces chercheurs ont exprimé que leurs apprenants de L2 ont préféré améliorer la forme plutôt que le contenu dans leurs écrits. Les apprenants de l'étude de Diab, R. (2006) semblaient également trouver important de rédiger des textes ayant moins d'erreurs et avec une haute précision. Ils souhaitaient recevoir de la RC sur les erreurs sur la forme dans leurs premières et dernières ébauches.

D'un autre côté, les enseignants de notre étude ont porté leur attention vers des erreurs de contenu/idées, ainsi que celles associées à la forme comme les erreurs de



ponctuation et d'orthographe lexicale. Ensuite, les erreurs d'organisation étaient perçues utiles et celles d'orthographe grammaticale et les erreurs grammaticels. Les erreurs de vocabulaire étaient moins utiles. Comparativement à nos résultats, les enseignants de l'étude de Amrhein et Nassaji (2010) ont considéré plus utile de corriger les erreurs grammaticales, ainsi que d'organisation, de contenu et d'idées, tandis que nos enseignants n'ont pas valorisé les erreurs grammaticales comme les plus importantes. D'ailleurs, dans la recherche de Diab, R. (2005b), les enseignants ont également apprécié les écrits contenant moins d'erreurs axées sur la forme. En plus, les enseignants de l'étude de Diab, R. (2006) ont accordé plus d'importance au fait de corriger les erreurs associées à la forme (grammaire, orthographe, ponctuation, vocabulaire) dans la dernière ébauche plus que dans la première ébauche. Les résultats de l'étude mentionnée ont indiqué que les apprenants autant que leurs enseignants voulaient avoir un texte plus précis et amélioré. D'ailleurs, Ashwell (2000) a trouvé la correction efficace pour tous types d'erreurs. Pourtant il a recommandé de ne pas corriger les erreurs sur la forme (grammaire, orthographe) et le contenu (organisation, idées) en même temps. D'après lui, il serait mieux de commencer à fournir de la RC sur les erreurs de contenu et de continuer avec les erreurs portant sur la forme.

Finalement, nous avons constaté qu'il existait une concordance entre les croyances des enseignants et des apprenants de FLS de la présente étude vis-à-vis tous les types d'erreurs mentionnées ci-dessus, sauf les erreurs d'organisation. Il est intéressant de mentionner que dans l'étude de Montgomery et Baker (2007), la quantité de RC que les enseignants ont fournie correspondait aux besoins et au désir des apprenants. Ces derniers ont moins apprécié de recevoir de la RC sur les erreurs de contenu, donc leurs enseignants ont corrigé davantage les erreurs associées à la forme. « Ces enseignants prennent conscience des croyances de leurs apprenants, consciemment ou inconsciemment, que cette attention corresponde ou non à leurs croyances sur la

quantité et le type de RC à fournir ». Ceci évite de provoquer des écarts entre leurs croyances et celles de leurs étudiants (Montgomery et Baker, 2007, p. 94, traduction libre).

Toutefois, selon Diab, R. (2005b), l'enseignant ne devrait pas toujours prendre en considération les croyances des apprenants lors de la correction. Cela pourrait provenir de leurs « désir, besoin » ou de leurs « expériences, connaissances limitées » (Diab, R., 2005b, p. 44, traduction libre). Il est essentiel de guider l'apprenant vers un changement de ses propres croyances pour aboutir à une RC à l'écrit efficace (Diab, R., 2005b ; Leki, 1997).

Les résultats de différentes études suggèrent que les participants ont apprécié la place de la RC dans l'apprentissage (Hyland, 2003 ; Schulz, 2001). Ils ont considéré la RC comme un bon outil d'apprentissage pour améliorer la précision des écrits des apprenants. D'ailleurs, en abondant dans le même sens des participants de Amrhein et Nassaji (2010), en dépit de l'importance accordée par les participants quant à la quantité de RC à fournir, leurs explications ont démontré leur désir d'augmenter l'autonomie des apprenants. Ces résultats reflètent l'importance pour les apprenants de produire des écrits plus cohérents, claires, sans erreurs ou avec moins d'erreurs. Les deux groupes de participants de la présente étude ont apprécié de recevoir de la RC sur les erreurs associées au contenu, aux idées et à la forme. En outre, en accord avec l'étude de Amrhein et Nassaji (2010), Lee (2005) et Schulz (2001), certains propos référaient à l'importance du rôle de l'apprenant. En effet, les apprenants ont cru que c'est l'enseignant qui est responsable de commenter et corriger des erreurs. Les participants de notre étude entretenaient diverses croyances envers les différents types de RC à l'écrit. Nous avons finalement remarqué des différences entre les croyances des apprenants et des enseignants de FLS. Une incohérence a été constatée à l'égard de la RC directe avec explication métalinguistique (barrer l'erreur/forme

correcte) ainsi que la RC indirecte codée (soulignement d'erreur). Nous avons trouvé que les participants ont déterminé l'efficacité des types de RC selon les éléments tels que l'objectif du cours, le niveau de compétence de l'apprenant, le contexte et le type d'erreur. D'après Diab, R. (2006), l'utilité de la RC dépend de l'entente que les apprenants de L2 et leurs enseignants ont déterminé concernant l'objectif d'un type de RC. De toute façon, les apprenants ne comprendraient pas toujours l'objectif de la RC reçue. Par conséquent, il incombe aux enseignants d'établir les croyances et les exigences des apprenants et de les faire correspondre avec les leurs afin de fournir une RC efficace et d'amener ces derniers à améliorer la précision de leurs écrits (Amrhein et Nassaji, 2010), sinon « cela peut mener à un enseignement ou un apprentissage infructueux » (Diab, R., 2005a, p. 31, traduction libre).

#### 5.4 Implications pédagogiques

Par le biais d'un questionnaire en ligne, nous avons découvert des différences et des similitudes en ce qui concerne les croyances d'apprenants et d'enseignants de FLS à l'égard de la quantité de RC à fournir, de différents types de RC à l'écrit et du traitement de l'erreur sur différents types d'erreur à l'écrit. Comme nous l'avons déjà mentionné, les enseignants doivent non seulement prendre conscience de leurs croyances ainsi que de celles de leurs apprenants, mais il leur faut réduire les écarts entre ces croyances (Amrhein et Nassaji, 2010). Diab (2005b) a recommandé aux enseignants de faire en sorte que les apprenants comprennent pourquoi l'enseignant utilise tel type de RC et en voient les avantages. En dépit du petit échantillon, cette étude pourrait apporter des implications pédagogiques pour les enseignants de L2. À l'aide des résultats, nous avons pu prendre conscience de la quantité de RC que les apprenants souhaitaient recevoir sur leurs textes, ainsi que des croyances des enseignants sur la RC. Nos résultats ont révélé que les participants étaient en accord avec le fait de fournir une grande quantité de RC sur presque toutes les erreurs en vue

de développer la précision des écrits. Nous avons de même constaté que les participants ont considéré le rôle de certains facteurs afin que la RC soit efficace comme la compétence langagière, la responsabilité de l'enseignant et surtout l'effort cognitif. Sauf pour deux types de RC : directe avec explication métalinguistique (barrer l'erreur/forme correcte) et RC indirecte codée (soulignement d'erreur), les apprenants étaient en accord avec les enseignants concernant les types de RC qu'ils jugeaient efficaces. De plus, afin de produire des textes cohérents, bien organisés et précis, les étudiants ont valorisé le fait de recevoir de la RC sur les erreurs sur le contenu et puis sur la forme. Ces résultats n'étaient pas, dans son ensemble, en contradiction avec ceux dégagés des explications des enseignants.

Conformément aux résultats de la présente recherche, ainsi que ceux des études précédentes (Diab, R., 2005a, 2005b), il est important que les apprenants et les enseignants mettent de côté leurs préconceptions à l'égard de la RC à l'écrit et qu'ils essaient de faire en sorte que les croyances des deux groupes concordent. D'ailleurs, Diab, R. (2006) a souligné que « toutes les croyances des apprenants envers la RC à l'écrit ne sont pas nécessairement réalistes, mais plutôt fondées sur leurs connaissances et expériences. Par conséquent, en plus de les explorer, les enseignants peuvent essayer de les changer pour rendre les attentes réalistes » (p. 6, traduction libre).

En outre, notre conclusion met en lumière la recommandation pour les enseignants de comprendre les besoins des apprenants quant à la RC, et de les diagnostiquer de façon adéquate, et ce, dans le but d'aider les apprenants à améliorer leur apprentissage. La présence d'écarts entre leurs croyances pourrait influencer l'apprentissage des apprenants en plus des incidences comme découragement, inefficacité de la RC, démotivation, etc. (Amrhein et Nassaji, 2010 ; Diab, R., 2006 ; Leki, 1991). Les résultats nous ont permis de préconiser aux enseignants d'entendre les explications de

leurs apprenants sur la quantité de RC qu'ils voudraient recevoir, sur les erreurs qu'ils aimeraient être corrigées le plus ainsi que le choix du type de RC conformément à l'objectif du cours et au besoin de l'apprenant. Les participants de notre étude nous ont éveillées à ce que le mauvais choix d'un tel type de RC jugé inutile peut provoquer dans l'apprentissage : la confusion, la perte de motivation, le découragement, la baisse de l'estime de soi, la fatigue, l'effort cognitif négatif (perte du temps). D'autre côté, ils ont insisté sur les émotions positives que tel type de RC jugé utile peut leur donner comme l'effort cognitif positif, l'augmentation de l'estime de soi, et plus de motivation.

Enfin, comme recommandé par des chercheurs (Amrhein et Nassaji, 2010 ; Diab, R., 2005b), il est important que les enseignants soient sensibilisés aux croyances et aux attentes de leurs apprenants de L2 envers la RC et qu'ils essaient de diminuer l'écart en discutant avec eux de la RC et leurs écrits afin d'établir un accord entre leurs croyances, et ce, dans le but d'avoir une RC efficace, de perfectionner leurs écrits et d'améliorer leur apprentissage. De plus, nous sommes en accord avec Diab, R. (2006) qui a ajouté qu'il est pertinent d'avoir des discussions avec les apprenants « dans l'objectif de les aider à comprendre comment la RC influence leur rédaction et pourquoi elle est donnée d'une manière particulière » (p. 7, traduction libre). Donc, il est important que les enseignants suivent des formations à cet égard.

## 5.5 Pistes de recherche

La présente étude nous a permis de dresser un portrait sur les croyances des apprenants adultes et des enseignants de FLS vis-à-vis de la quantité de RC à l'écrit à fournir, de différents types de RC à l'écrit ainsi que de différents types d'erreurs à l'écrit. Cette étude a été menée en ayant recours à une petite population au Québec, et ce à cause de la pandémie de la Covid-19. Des analyses descriptives comparatives et

des tests de Khi-carré et Mann-Whitney par le biais de deux questionnaires en ligne ont été utilisées pour analyser les résultats. Nous ne pouvons certainement pas généraliser ces résultats en raison du petit échantillonnage que nous avons souligné plus haut. Il est donc indispensable d'avancer la recherche dans ce domaine avec des participants différents. De plus, nous n'avons pas demandé aux participants de commenter leurs réponses concernant le choix des types d'erreurs pour lesquels ils voulaient être corrigés. Il faudrait ajouter des questions ouvertes pour rendre le questionnaire plus complet. D'ailleurs, nos données obtenues ont été recueillies via deux questionnaires. Nous croyons qu'il serait plus intéressant de mener des entrevues semi-dirigées avec les participants après qu'ils aient rempli les questionnaires. Ainsi, nous aurons des réponses avec plus d'explications claires qui pourraient mieux soutenir leurs réponses. En outre, les limites que la Covid-19 nous a établies nous ont contraintes à collecter les données en ligne et pas dans les salles de classe. Ainsi, nous avons lancé nos questionnaires en ligne auprès de différents enseignants et apprenants de FLS. Il serait important d'étudier les mêmes questions en jumelant les enseignants avec leurs apprenants afin de bien identifier leurs croyances et les comparer. Finalement, il serait intéressant d'effectuer l'étude auprès d'enseignants de FLS afin d'examiner leurs croyances sur la RC à l'écrit et les comparer avec les pratiques qu'ils font en classe de langue. Cela pourrait les mener à réfléchir sur leurs propres croyances et la RC qu'ils fournissent en classe. C'est une façon pour réduire l'incohérence qui pourrait exister.

## CONCLUSION

Notre étude a fait état de la comparaison des croyances d'apprenants adultes de FLS à celles d'enseignants de FLS à l'égard de la quantité de RC à fournir, de ses différents types de RC ainsi que de divers types d'erreurs dans les écrits des étudiants. La RC à l'écrit est le sujet qui a retenu l'attention de nombreux chercheurs depuis plusieurs années (Diab, R., 2006 ; Ferris, 1995 ; Karim et Nassaji, 2018 ; Schulz, 2001). Diverses opinions ont été avancées sur l'efficacité des différents types de RC à l'écrit et des résultats variés concernant les études portant sur les opinions elles-mêmes en sont ressortis (Ferris, 2006 ; Shintani *et al.*, 2014 ; Truscot, 1969 ; Van Beuningen *et al.*, 2012). D'un autre côté, certains chercheurs ont examiné les croyances des apprenants de L2 et des enseignants de L2 afin de découvrir des correspondances entre leurs croyances (Aljasir, 2021 ; Amrhain et Nassaji, 2010 ; Diab, R., 2005a ; Jean et Simard, 2011). Ils ont indiqué que la présence d'une incohérence entre les croyances des apprenants et des enseignants peut rendre la RC inefficace.

Notre étude s'est inspirée de la recherche publiée par Amrhein et Nassaji (2010). Nous avons mené une étude descriptive comparative dans le contexte de français au Québec dans le but d'identifier les croyances d'apprenants de FLS (N = 47) et d'enseignants de FLS (N = 34) sur la RC à l'écrit, sa quantité, ses différents types, le traitement de divers types d'erreurs. Nous avons également comparé les croyances entre deux groupes de participants (enseignants et apprenants) afin d'évaluer les différences et les similitudes. Nous avons recueilli les données au moyen de questionnaires remplis en ligne. Ensuite, nous nous sommes servis des tests Khi-carré et Mann-Whitney afin de traiter les données. Pour ce qui est de la première question

de recherche, nous avons constaté que la plupart des participants des deux groupes ont apprécié la RC. Tous les apprenants et la majorité des enseignants ont porté une attention particulière envers la correction de presque toutes les erreurs que l'apprenant commet. En ce qui concerne la deuxième question de recherche, parmi les huit types de RC proposés dans les questionnaires, les apprenants ont valorisé dans l'ordre d'importance, les trois types de RC suivants : la RC directe avec explication métalinguistique (barrer l'erreur/forme correcte) ; la RC indirecte (sans soulignement d'erreur) avec explication métalinguistique ; la RC indirecte codée (soulignement d'erreur). Par ailleurs, les enseignants ont apprécié la RC indirecte (sans soulignement d'erreur) avec explication métalinguistique et la RC indirecte (soulignement d'erreur) avec explication métalinguistique. La RC directe avec explication métalinguistique (barrer l'erreur/forme correcte) et la RC indirecte (soulignement d'erreur seulement) ont été jugées utiles d'une manière égale. Quant à la troisième question de recherche, les apprenants ont accordé davantage d'importance à la correction des erreurs associées au contenu afin de rédiger des textes cohérents avec des idées claires, et à la forme en vue d'améliorer la précision de leurs écrits. D'un autre côté, les enseignants ont été en accord avec les apprenants concernant la correction des erreurs axées sur le contenu et la forme, à part l'erreur d'organisation qui était jugée utile dans le quatrième rang de valeur auprès des enseignants. Nous avons observé moins d'incohérence entre les croyances des apprenants et des enseignants dans la présente étude. Cependant, nous avons constaté des différences dont nous devons tenir compte. Nos résultats mettent en relief la recommandation aux enseignants de connaître les croyances de leurs apprenants afin de réduire l'écart entre les deux groupes et en vue de fournir une RC efficace sur les écrits de ces derniers.

Il est à noter que le contexte sanitaire lié à la Covid-19 nous a apporté des limites à prendre en considération et a par la suite engendré un délai dans la rédaction de notre



mémoire. Nous ne sommes pas parvenus à collecter le nombre de données que nous avions anticipé. Avant la pandémie, nous avions prévu de passer dans des écoles de langues et des universités afin de recueillir les données auprès des enseignants de FLS et leurs propres apprenants dans la même classe. Nous avons envoyé nos demandes aux établissements de langue, mais le contexte nous a obligés d'annuler les rencontres. De plus, nous avons connu un ralentissement dans le processus de la collecte de données. Au cours de la collecte de données faite de manière virtuelle, certains participants n'avaient pas rempli les questionnaires et avaient abandonné. Nous avons enfin effectué la collecte à partir de mai 2020 et fini en octobre 2020. Or, en dépit des limites que nous avons rencontrées, nous avons réussi à avancer notre travail.

## ANNEXE A

### MESSAGE DE RECRUTEMENT AUX DIRECTIONS DE PROGRAMMES, AUX CONTACTS ET AUX PARTICIPANTS

Bonjour professeur.e ...,

J'espère que vous vous portez bien autant physiquement que moralement. Pour mon mémoire de maîtrise, dirigé par M<sup>me</sup> Philippa Bell, je mène une étude sur les différences et les similitudes entre les croyances des enseignants de FLS et leurs apprenants adultes à l'égard de la rétroaction corrective à l'écrit à Montréal. Ainsi, par ce courriel, j'aimerais vous demander de partager les liens ci-dessous, afin que les enseignants de FLS et leurs apprenants adultes de FLS remplissent un sondage. Un sondage est destiné aux enseignants, et un autre aux apprenants.

Je vous remercie infiniment d'avance !

Cordialement,

Fatemeh

Êtes-vous apprenant ou enseignant de français langue seconde ? Auriez-vous 10 minutes pour compléter un sondage concernant vos idées sur la correction de l'erreur dans des textes écrits ? Aimerez-vous aider une étudiante à la maîtrise à compléter son mémoire ?

Suivez le lien pertinent :

ENSEIGNANT : <https://limesurvey.uqam.ca/index.php/722173?lang=fr>

APPRENANT : <https://limesurvey.uqam.ca/index.php/143897?lang=fr>

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à m'écrire.

Merci et bonne journée,

Fatemeh

[Bagheryan.fatemeh@courrier.uqam.ca](mailto:Bagheryan.fatemeh@courrier.uqam.ca)

## ANNEXE B

### QUESTIONNAIRE DES APPRENANTS DE LA PRÉSENTE ÉTUDE

Consentement d'apprenant

Chèr.e.s apprenant.e.s,

Je m'appelle Fatemeh et je suis étudiante à la maîtrise en didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal. Avez-vous envie de contribuer à la science en donnant votre opinion ? Voudriez-vous faire une différence pour aider vos enseignants de français langue seconde à s'améliorer et rendre votre expérience d'apprentissage plus enrichissante ? Voici une opportunité! Nous vous proposons un sondage qui demande votre opinion sur les pratiques de correction à l'écrit de votre enseignant qui ne prendrait que quelques minutes. Vos réponses seront utilisées pour comprendre vos croyances à l'égard de la correction d'erreurs à l'écrit et celles des enseignants. Nous allons examiner en quoi les croyances se ressemblent ou se différencient. Vos données seront confidentielles. Votre collaboration nous aidera à l'avancement du projet. Nous vous en remercions! Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour obtenir plus d'informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination de CERPE : Caroline Vrignaud par courriel à :

vrignaud.caroline@uqam.ca ou au numéro (514) 987-3000 poste : 6188. De plus, afin de vous informer sur le projet, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Fatemeh Bagheryan (bagheryan.fatemeh@courrier.uqam.ca) et Philippa Bell (bell.philippa@uqam.ca).

En cliquant sur « Suivant », vous consentez à ce que vos données soient utilisées confidentiellement pour contribuer à notre recherche.

## **Section I : Expériences scolaires et langagières**

Dans cette section, vous allez répondre à des questions pour que nous puissions mieux comprendre vos expériences scolaires et langagières.

A1. Écrivez votre plus haut niveau de scolarité (par exemple, « J'ai terminé mes études secondaires » ou « J'étudie actuellement à l'université McGill au baccalauréat en psychopédagogie »).

A2. Quelle est votre langue maternelle, la première langue que vous avez apprise très tôt dans votre vie et que vous maîtrisez en tout contexte ? (Vous pouvez en écrire plus d'une si vous venez d'une famille bilingue ou si vous avez immigré tôt dans un pays parlant une autre langue que votre langue maternelle.) Si vous en marquez plus qu'une, écrivez une phrase d'explications.

A3. Quelles sont les autres langues que vous maîtrisez à part votre langue maternelle ?  
Si vous maîtrisez une autre langue, quel est votre niveau de compétence ? (Débutant, Débutant-intermédiaire, Intermédiaire, Intermédiaire-avancé, Avancé, Très avancé, Comme ma langue maternelle)

A4. Quel est votre pays d'origine ?

## **Section II : Expérience en français langue seconde**

Dans cette section, vous allez répondre à des questions sur votre expérience en tant qu'apprenant.e du français langue seconde.

B1. Depuis combien de temps apprenez-vous le français ? Écrivez votre réponse en années ou mois.

B2. Quel cours de français suivez-vous actuellement ? Écrivez le titre du cours, le nom de l'institution et celui de votre enseignant.e.

B3. Quels cours de français avez-vous suivis avant celui-ci ? Écrivez le titre du cours et le nom de l'institution.

B4. Est-ce que vous écrivez en classe des textes qui sont corrigés par votre enseignant.e ? Si c'est le cas, à quelle fréquence écrivez-vous des textes qui seront corrigés par votre enseignant.e ?

--

### **Section III : Rétroaction corrective**

Dans cette section, vous allez répondre à des questions portant sur vos croyances à l'égard de la correction d'erreurs à l'écrit. Notez que ces questions visent à comprendre vos croyances, donc il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

C1. S'il y a beaucoup d'erreurs dans vos textes écrits, que pensez-vous que votre professeur de français devrait faire ?

- L'enseignant doit signaler toutes les erreurs
- L'enseignant doit signaler la plupart des erreurs (pas nécessairement toutes)
- L'enseignant ne doit signaler que quelques-unes des erreurs
- L'enseignant ne doit signaler que les erreurs menant à un bris de communication
- L'enseignant ne doit signaler aucune erreur et ne doit répondre qu'aux idées et au contenu



C2. Dans les questions suivantes, vous allez lire une phrase contenant une erreur. L'enseignant.e a fourni un différent type de correction chaque fois.

Pour chaque phrase, si vous pensez que la correction est un moyen très utile pour signaler une erreur, cochez le 5. Si vous pensez que la correction n'est pas du tout utile pour signaler une erreur, cochez le 1. Expliquez pourquoi.

1- pas du tout utile 2- pas utile 3- ni utile, ni inutile 4- plutôt utile 5- très utile

*Regarde la section 2 du livre de grammaire.*

- Quand je suis arrivé à l'aéroport, je rencontrais mon ami.

1                       2                       3                       4                       5

Veillez saisir votre commentaire ici:

- Quand je suis arrivé à l'aéroport, je rencontrais mon ami.

1                       2                       3                       4                       5

Veillez saisir votre commentaire ici:

*ai rencontré (mauvais temps)*

- Quand je suis arrivé à l'aéroport, je ~~rencontrais~~ mon ami.

1

2

3

4

5

Veillez saisir votre commentaire ici:

*ai rencontré*

- Quand je suis arrivé à l'aéroport, je ~~rencontrais~~ mon ami.

1

2

3

4

5

Veillez saisir votre commentaire ici:

*mauvais temps*

- Quand je suis arrivé à l'aéroport, je rencontrais mon ami.

1      2      3      4      5

Veillez saisir votre commentaire ici:

- Quand je suis arrivé à l'aéroport, je rencontrais mon ami.

1      2      3      4      5

Veillez saisir votre commentaire ici:

*V. (verbe)*

- Quand je suis arrivé à l'aéroport, je rencontrais mon ami.

1      2      3      4      5

Veillez saisir votre commentaire ici:

- Quand je suis arrivé à l'aéroport, je rencontrais mon ami.

*(Cette phrase contient une erreur.)*

1      2      3      4      5

Veillez saisir votre commentaire ici:

C3. Est-il important que l'enseignant.e corrige chaque fois la même erreur qui se produit plusieurs fois dans le même texte ? Expliquez votre réponse.

Oui      Non

Veillez saisir votre commentaire ici:

C4. Dans un texte que vous avez écrit, il se trouve des erreurs d'ordres différents (p. ex. orthographe et ponctuation). Selon vous, pour chaque type d'erreur ci-dessous, quel est le degré d'utilité de recevoir une correction de la part de votre enseignant.e ?

1- pas du tout utile      2- pas utile      3- ni utile, ni inutile      4- plutôt utile      5- très utile

Choisissez la réponse appropriée pour chaque type d'erreur.

	1	2	3	4	5
<p><b>Les erreurs d'organisation</b></p> <p>(Exemple : structure du paragraphe, titres hors contexte : <i>Le titre d'un texte est « Le hockey », tandis que le contenu du paragraphe porte sur le « soccer ».</i>)</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p><b>Les erreurs grammaticales</b></p> <p>(Exemple : temps verbaux, ordre des mots, structure de la phrase : <i>J'ai allé au supermarché.</i>)</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p><b>Les erreurs de contenu/d'idées</b></p> <p>(Exemple : commentaires sur vos idées : <i>Je</i></p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>suis en désaccord avec cette idée – il y a des personnes végétaliennes au Canada.)</i>					
<b>Les erreurs de vocabulaire</b>  (Exemple : mauvais sens, mauvais choix de mots : <i>Il sait <u>dire</u> le français.</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Les erreurs de ponctuation</b>  (Exemple : , . ? ! : <i>Il fait beau (<u>sans point final</u>).</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Les erreurs d'orthographe lexicale</b>  (Exemple : le mot est mal orthographié : <i>C'est une bonne <u>informasion</u>.</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Les erreurs d'orthographe grammaticale</b>  (Exemple : l'adjectif s'accorde avec le nom : <i>les maisons <u>blanches</u></i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C4. Est-ce que votre enseignant.e vous a fourni ce lien ? Si c'est le cas, quel est le nom de votre enseignant.e ?

--

Je vous remercie du temps que vous avez consacré à ce questionnaire. Votre aide précieux est essentiel à l'avancement de notre projet.

## ANNEXE C

### QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS DE LA PRÉSENTE ÉTUDE

#### Consentement d'enseignant

Bonjour ! Merci d'avoir cliqué sur le lien menant à ce sondage. Je m'appelle Fatemeh et je suis étudiante à la maîtrise en didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal. J'aimerais vous demander de répondre à ce court questionnaire. Il ne prendra pas plus de 15 minutes de votre temps. Si vous choisissez de le compléter, sachez que vous contribuez à l'avancement de nos connaissances sur les corrections des travaux écrits des étudiants. Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour obtenir plus d'informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordination de CERPE: Caroline Vrignaud par courriel à : [vrignaud.caroline@uqam.ca](mailto:vrignaud.caroline@uqam.ca) ou au numéro (514) 987-3000 poste : 6188. De plus, afin de vous informer sur le projet, vous pouvez communiquer avec les responsables du projet : Fatemeh Bagheryan ([bagheryan.fatemeh@courrier.uqam.ca](mailto:bagheryan.fatemeh@courrier.uqam.ca)) et Philippa Bell ([bell.philippa@uqam.ca](mailto:bell.philippa@uqam.ca)).

En cliquant sur « Suivant », vous consentez à ce que vos données soient utilisées confidentiellement pour contribuer à notre recherche.



**Section I : Expérience d'enseignement du français langue seconde**

Dans cette section, vous allez répondre à des questions sur votre expérience en tant qu'enseignant.e du français langue seconde.

A1. Combien d'années d'expérience avez-vous en enseignement de l'écriture du français langue seconde ?

A2. Est-ce que vous avez suivi une formation pour enseigner le français langue seconde ? Si oui, mentionnez-la s'il vous plaît.

Oui       Non

Veillez saisir votre commentaire ici:

A3. Est-ce que vous avez déjà suivi une formation professionnelle concernant la correction d'erreurs à l'écrit? Si oui, mentionnez-la s'il vous plaît.

Oui       Non       Sans réponse

Veillez saisir votre commentaire ici:

A4. Quelle est votre langue maternelle ?

A5. Parlez-vous d'autres langues secondes? Si c'est le cas, précisez-les ici.

## **Section II : Rétroaction corrective**

Dans cette section, vous allez répondre à des questions portant sur vos croyances à l'égard de la correction d'erreurs à l'écrit. Notez que ces questions visent à comprendre vos croyances, donc il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

B1. S'il y a de nombreuses erreurs dans la rédaction d'un étudiant de niveau intermédiaire ou avancé en FLS, qu'est-ce qui serait le plus utile à faire selon vous ?

Signaler toutes les erreurs

Signaler la plupart des erreurs (pas nécessairement toutes)

Signaler seulement quelques-unes des erreurs

Signaler seulement les erreurs qui interfèrent à la communication des idées de l'apprenant

Ne signaler aucune erreur et ne répondre qu'aux idées et au contenu

B2. Les phrases suivantes contiennent toutes la même erreur. L'enseignant a fourni un différent type de correction pour chacune. Pour chaque phrase, si vous pensez que la correction est une très bonne façon de signaler une erreur, cochez le 5. Si vous pensez que la correction est une très mauvaise façon de signaler une erreur, cochez le 1. Expliquez pourquoi.

1- pas du tout utile      2- pas utile      3- ni utile, ni inutile      4- plutôt utile      5- très utile

*Regarde la section 2 du livre de grammaire.*

- Quand je suis arrivé à l'aéroport, je rencontrais mon ami.

1      2      3      4      5

Veillez saisir votre commentaire ici:

- Quand je suis arrivé à l'aéroport, je rencontrais mon ami.

1      2      3      4      5

Veillez saisir votre commentaire ici:

*ai rencontré (mauvais temps)*

- Quand je suis arrivé à l'aéroport, je ~~rencontrais~~ mon ami.

1      2      3      4      5

Veillez saisir votre commentaire ici:

*ai rencontré*

- Quand je suis arrivé à l'aéroport, je ~~rencontrais~~ mon ami.

 1 2 3 4 5

Veillez saisir votre commentaire ici:

*mauvais temps*

- Quand je suis arrivé à l'aéroport, je rencontrais mon ami.

 1 2 3 4 5

Veillez saisir votre commentaire ici:

- Quand je suis arrivé à l'aéroport, je rencontrais mon ami.

1      2      3      4      5

Veillez saisir votre commentaire ici:

*V. (verbe)*

- Quand je suis arrivé à l'aéroport, je rencontrais mon ami.

1      2      3      4      5

Veillez saisir votre commentaire ici:

- Quand je suis arrivé à l'aéroport, je rencontrais mon ami.

*(Cette phrase contient une erreur.)*

1      2      3      4      5

Veillez saisir votre commentaire ici:

B3. Est-il important de corriger la même erreur chaque fois qu'elle se produit dans le même texte ? Expliquez votre réponse.

Oui      Non

Veillez saisir votre commentaire ici:

B4. S'il existe de différents types d'erreurs dans des textes écrits d'un étudiant de niveau intermédiaire ou avancé en FLS, à quelle mesure considérerez-vous comme utile la correction de chaque type d'erreur?

1- pas du tout utile      2- pas utile      3- ni utile, ni inutile      4- plutôt utile      5-

très utile

Choisissez la réponse qui vous semble appropriée pour chaque type d'erreur.

	1	2	3	4	5
Dans quelle mesure est-il utile de signaler <b>les erreurs d'organisation</b> dans le travail écrit d'un étudiant de niveau intermédiaire ou avancé en FLS ? (Exemple : structure du paragraphe, titres hors contexte : <i>Le titre d'un texte est « Le hockey », tandis que le contenu du paragraphe porte sur le « soccer ».</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dans quelle mesure est-il utile de signaler <b>les erreurs grammaticales</b> dans le travail écrit d'un étudiant de niveau intermédiaire ou avancé en FLS ? (Exemple : temps verbaux, ordre des mots, structure de la phrase : <i>J'<u>ai</u> allé au supermarché.</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



<p>Dans quelle mesure est-il utile de signaler <b>les erreurs de contenu ou d'idées</b> dans le travail écrit d'un étudiant de niveau intermédiaire ou avancé en FLS ? (Exemple : commentaires sur vos idées : <i>Je suis en désaccord avec cette idée – il y a des personnes végétaliennes au Canada.</i>)</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Dans quelle mesure est-il utile de signaler <b>les erreurs de vocabulaire</b> dans le travail écrit d'un étudiant de niveau intermédiaire ou avancé en FLS ? (Exemple : mauvais sens, mauvais choix de mots : <i>Il sait dire le français.</i>)</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Dans quelle mesure est-il utile de signaler <b>les erreurs de ponctuation</b> dans le travail écrit d'un étudiant de niveau intermédiaire ou avancé en FLS ? (Exemple : , . ? ! : <i>Il fait beau (sans point final).</i>)</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>Dans quelle mesure est-il utile de signaler <b>les erreurs d'orthographe lexicale</b> dans le travail écrit d'un</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

étudiant de niveau intermédiaire ou avancé en FLS ? (Exemple : le mot est mal orthographié : <i>C'est une bonne <u>informasion</u>.</i> )					
Dans quelle mesure est-il utile de signaler <b>les erreurs d'orthographe grammaticale</b> dans le travail écrit d'un étudiant de niveau intermédiaire ou avancé en FLS ? (Exemple : l'adjectif s'accorde avec le nom : <i>les maisons <u>blanches</u></i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Je vous remercie du temps que vous avez consacré à ce questionnaire. Votre aide précieux est essentiel à l'avancement de notre projet.

## ANNEXE D

### QUESTIONNAIRE DES APPRENANTS DE L'ÉTUDE DE AMRHEIN ET NASSAJI (2010)

#### Appendix A: Students' Questionnaire

##### Appendix A: Student's Questionnaire

(1) If there are many errors in your writing, what do you think your English teacher should do? You can check more than one!

- Teacher should mark all errors.
- Teacher should mark all major errors but not the minor ones.
- Teacher should mark most of the major errors, but not necessarily all of them.
- Teacher should mark only a few of the major errors.
- Teacher should mark only the errors that interfere with communicating your ideas.
- Teacher should mark no errors and respond only to the ideas and content.

Please explain the reason for your choice(s).

---

---

---

(2) The following sentences all have the same error and a teacher has given a different type of feedback for each. For each sentence circle the number that best describes how useful the feedback is.

For example, if you think the feedback is a very useful way to point out an error then circle 5. If you think the feedback is not a useful way to point out an error then circle 1.

1 = not useful at all (useless)    2 = not useful    3 = doesn't matter  
4 = quite useful    5 = very useful

- A. Since I arrived in Victoria, I ~~am~~ very lonely. *look at Section 2 in grammar book.*    1 2 3 4 5
- B. Since I arrived in Victoria, I ~~am~~ very lonely.    1 2 3 4 5
- C. Since I arrived in Victoria, I ~~am~~ very lonely. *has been (wrong tense)*    1 2 3 4 5
- D. Since I arrived in Victoria, I ~~am~~ very lonely. *has been*    1 2 3 4 5
- E. Since I arrived in Victoria, I ~~am~~ very lonely. *without tense*    1 2 3 4 5
- F. Since I arrived in Victoria, I am very lonely.    1 2 3 4 5
- G. Since I arrived in Victoria, I am very lonely. *I'm sorry to hear that.*    1 2 3 4 5

**(3) Please explain the reasons for your choices for each type of feedback in item 2.**

**A. clues or directions on how to fix an error** (the teacher gives clues or directions on how a student can correct his/her work)

Please explain the reason for your choice.

---

---

**B. error identification** (the teacher points out where the errors occur, but no errors are corrected)

Please explain the reason for your choice.

---

---

**C. correction with comments** (the teacher corrects errors and makes comments)

Please explain the reason for your choice.

---

---

**D. teacher correction** (the teacher corrects errors)

Please explain the reason for your choice.

---

---

**E. commentary** (the teacher gives feedback by making comments about errors, but no errors are corrected.)

Please explain the reason for your choice.

---

---

**F. no feedback on an error**

Please explain the reason for your choice.

---

---

**G. a personal comment on the content** (the teachers gives feedback by making comments on the ideas or content, but no error are corrected.)

Please explain the reason for your choice.

---

---

(4) If you repeat an error in a writing assignment more than once do you think it is useful for your teacher to mark it every time it occurs?

Yes

No

Please explain the reason for your answer.

---



---



---

(5) If there are many different errors in your written work, which type(s) of error do you want your English teacher to point out most? Circle one number that best describes each statement.

1 = not useful at all (useless)    2 = not useful    3 = doesn't matter  
4 = quite useful    5 = very useful

- A. Teacher points out *organization errors*. 1 2 3 4 5  
(Example: *paragraph structure, sentence order*)
- B. Teacher points out *grammatical errors*. 1 2 3 4 5  
(Example: *tense, word order, sentence structure*)
- C. Teacher points out *content/idea errors*. 1 2 3 4 5  
(Example: *comments on your ideas*)
- D. Teacher points out *punctuation errors*. 1 2 3 4 5  
(Example: *, . ? !*)
- E. Teacher points out *spelling errors*. 1 2 3 4 5  
(Example: *word is spelled wrong*)
- F. Teacher points out *vocabulary errors*. 1 2 3 4 5  
(Example: *wrong word choice, wrong meaning*)
- G. Other \_\_\_\_\_

Please explain the reason for your choice(s).

---



---



---

Thank you to all the students who participated in this study!

## ANNEXE E

QUESTIONNAIRE DES ENSEIGNANTS DE L'ÉTUDE DE AMRHEIN ET  
NASSAJI (2010)

## Appendix B: Teachers' Questionnaire

## Appendix B: Teacher's Questionnaire

(1) If there are many errors in an intermediate to advanced ESL student's writing, what do you think is most useful to do? Please check all that apply!

- mark all errors
- mark all major errors but not the minor ones
- mark most of the major errors, but not necessarily all of them
- mark only a few of the major errors
- mark only the errors that interfere with communicating your ideas
- mark no errors and respond only to the ideas and content

Please explain the reason for your choice(s).

---



---



---

(2) The following sentences all have the same error and a teacher has given a different type of feedback for each. For each sentence circle the number that best describes the usefulness of the feedback for an intermediate to advanced ESL student.

For example, if you think the feedback is a very good way to point out an error then circle 5. If you think the feedback is a very bad way to point out an error then circle 1.

1 = not useful at all    2 = not useful    3 = doesn't matter  
4 = quite useful    5 = very useful

- A. Since I arrived in Victoria, I am very lonely. <sup>look up for the 2 in grammar book.</sup> 1 2 3 4 5
- B. Since I arrived in Victoria, I am very lonely. 1 2 3 4 5
- C. Since I arrived in Victoria, I am very lonely. <sup>have been (wrong tense)</sup> 1 2 3 4 5
- D. Since I arrived in Victoria, I am very lonely. <sup>have been</sup> 1 2 3 4 5
- E. Since I arrived in Victoria, I am very lonely. <sup>was being (wrong tense)</sup> 1 2 3 4 5
- F. Since I arrived in Victoria, I am very lonely. 1 2 3 4 5
- G. Since I arrived in Victoria, I am very lonely. <sup>Don't seem to hear that.</sup> 1 2 3 4 5

**(3) Please explain the reasons for your choices for each type of feedback in item 2.**

**A. clues or directions on how to fix an error** (the teacher gives clues or directions on how a student can correct his/her work)

Please explain the reason for your choice.

---

---

**B. error identification** (the teacher points out where the errors occur, but no errors are corrected)

Please explain the reason for your choice.

---

---

**C. correction with comments** (the teacher corrects errors and makes comments)

Please explain the reason for your choice.

---

---

**D. teacher correction** (the teacher corrects errors)

Please explain the reason for your choice.

---

---

**E. commentary** (the teacher gives feedback by making comments about errors, but no errors are corrected.)

Please explain the reason for your choice.

---

---

**F. no feedback on an error**

Please explain the reason for your choice.

---

---

**G. a personal comment on the content** (the teachers gives feedback by making comments on the ideas or content, but no error are corrected.)

Please explain the reason for your choice.

---

---

(4) If an error is repeated in an intermediate to advanced ESL student's writing more than once do you think it is useful to mark it each time it occurs?

Yes

No

Please explain the reason for your answer.

---



---



---

(5) For each of the following questions, circle one number that best describes its usefulness for an intermediate to advanced ESL student.

1 = not useful at all (useless)    2 = not useful    3 = doesn't matter  
4 = quite useful    5 = very useful

- A. How useful is it to point out *organization errors* in an intermediate to advanced ESL student's written work?    1 2 3 4 5
- B. How useful is it to point out *grammatical errors* in an intermediate to advanced ESL student's written work?    1 2 3 4 5
- C. How useful is it to point out *content/idea errors* in an intermediate to advanced ESL student's written work?    1 2 3 4 5
- D. How useful is it to point out *punctuation errors* in an intermediate to advanced ESL student's written work?    1 2 3 4 5
- E. How useful is it to point out *spelling errors* in an intermediate to advanced ESL student's written work?    1 2 3 4 5
- F. How useful is it to point out *vocabulary errors* in an intermediate to advanced ESL student's written work?    1 2 3 4 5

Please explain the reason for your choice(s).

---



---



---

Thank you to all the teachers who participated in this study!



## ANNEXE F

## CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

**UQÀM** | Comités d'éthique de la recherche  
avec des êtres humains

No. de certificat: 4097  
Certificat émis le: 02-03-2020

## CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	LA RÉTROACTION CORRECTIVE À L'ÉCRIT : CROYANCES DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE
Nom de l'étudiant:	Fatemeh BAGHERYAN
Programme d'études:	Maîtrise en didactique des langues
Direction de recherche:	Philippa BELL

## Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

**Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission.** Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.



Raoul Graf  
Président du CERPE plurifacultaire  
Professeur, Département de marketing

## ANNEXE G

## AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

**UQÀM** | Comités d'éthique de la recherche  
avec des êtres humains

No. de certificat: 4097

Date: 01-06-2021

## AVIS FINAL DE CONFORMITÉ

Titre du projet:	LA RÉTROACTION CORRECTIVE À L'ÉCRIT : CROYANCES DES APPRENANTS ET DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE
Nom de l'étudiant:	Fatemeh BAGHERYAN
Programme d'études:	Maîtrise en didactique des langues
Direction de recherche:	Philippa BELL

Objet : Fin du projet

Bonjour,

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a bien reçu votre rapport éthique final et vous en remercie. Ce rapport répond de manière satisfaisante aux attentes du comité.

Merçi de bien vouloir inclure une copie du présent document et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Les membres du CERPE plurifacultaire vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs vœux pour la suite de vos activités.

Cordialement,



Raoul Graf  
Président du CERPE plurifacultaire  
Professeur, Département de marketing

## ANNEXE H

COMPARAISON DES CROYANCES DES APPRENANTS ET DES  
ENSEIGNANTS EN LIEN AVEC LA CORRECTION DES ERREURS RÉPÉTÉES :  
TEST KHI-CARRÉ

	Valeur	ddl	Signification Asymptotique (bilatérale)	Sig. exacte (bilatérale)	Sig. exacte (unilatérale)
khi-carré de Pearson	1,260	1	.262		
Correction pour continuité	.750	1	.387		
Rapport de vraisemblance	1.249	1	.264		
Test exact de Fisher				.309	.193
Association linéaire par linéaire	1.245	1	.265		
N. d'observations	81				

valides



## RÉFÉRENCES

- Aljasir, N. (2021). Matches or Mismatches? Exploring Shifts in Individuals' Beliefs About Written Corrective Feedback as Students and Teachers-to-be. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 9(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.12785/jtte/090101>
- Amrhein, H. R. et Nassaji, H. (2010). Written corrective feedback : What do students and teachers prefer and why?. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 95-127. Récupéré de <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19886>
- 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. doi: 10.1016/S1060-3743(00)00027-8
- Bailly, N. et Cohen, M. (ca 2005). *L'approche communicative*. Récupéré le 7 novembre 2016 de [http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBaily\\_MCohen.html](http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBaily_MCohen.html)
- Basturkmen, H., Loewen, S. et Ellis, R. (2004). Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics*, 25(2), 243-272. <https://doi.org/10.1093/applin/25.2.243>
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 102-118. doi: 10.1016/j.jslw.2007.11.004
- Bitchener, J. (2012a). A reflection on 'the language learning potential' of written CF. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 348-363. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.006>
- Bitchener, J. (2012b). Written Corrective Feedback for L2 Development: Current Knowledge and Future Research. *TESOL Quarterly*, 46(4), 855-860. doi: 10.1002/tesq.62
- Bitchener, J. et Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York : Routledge

- Bitchener, J. et Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research*, 12(3), 409-431. doi: 10.1177/1362168808089924
- Bitchener, J. et Knoch, U. (2009a). The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback. *System*, 37(2), 322-329. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.12.006>
- Bitchener, J. et Knoch, U. (2009b). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal*, 63(3), 204-211. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn043>
- Bitchener, J. et Knoch, U. (2010a). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation. *Applied Linguistics*, 31(2), 193-214. <https://doi.org/10.1093/applin/amp016>
- Bitchener, J. et Knoch, U. (2010b). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 207-217. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.10.002>
- Bitchener, J., Young, S. et Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 191-205. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.08.001>
- Borg, M. (2001). Key concepts in ELT. Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186-188. <https://doi.org/10.1093/elt/55.2.186>
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380.
- Cadre européen commun de référence pour les langues (2001). Dans <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267-296. doi: 10.1016/S1060-3743(03)00038-9
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Chen, S., Nassaji, H. et Liu, Q. (2016). EFL learners' perceptions and preferences of written corrective feedback : a case study of university students from Mainland China. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 1(5), 1-17. doi: 10.1186/s40862-016-0010-y
- Cohen, A. D. et Robbins, M. (1976). Toward assessing interlanguage performance : The relationship between selected errors, learners' characteristics, and learners' explanations. *Language Learning*, 26(1), 45-66. doi: 10.1111/j.1467-1770.1976.tb00259.x
- Diab, R. L. (2005a). Teachers' and students' beliefs about responding to ESL writing : A case study. *TESL Canada Journal*, 23(1), 28-43. doi: <https://doi.org/10.18806/tesl.v23i1.76>
- Diab, R. L. (2005b). EFL University Students' Preferences for Error Correction and Teacher Feedback on Writing. *TESL reporter*, 38(1), 27-51.
- Diab, R. L. (2006). Error Correction and Feedback in the EFL Writing Classroom : Comparing Instructor and Student Preferences. *English Teaching Forum*, 44(3), 2-13.
- Diab, N. M. (2015). Effectiveness of written corrective feedback: Does type of error and type of correction matter? *Assessing Writing*, 24, 16-34. doi: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2015.02.001>
- Dörnyei, Z. et Csizér, K. (2012). How to Design and Analyze Surveys in Second Language Acquisition Research. Dans A. Mackey et S. M. Gass (dir.), *Research Methods in Second Language Acquisition* (p. 74-94). Chichester, UK : John Wiley & Sons, Ltd. doi: 10.1002/9781444347340.ch5
- Eksi, G. (2012). Peer review versus teacher feedback in process writing : How effective? *International Journal of Applied Educational Studies*, 13(1), 33-48.
- Ellis, R. (2002). The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. Dans E. HINKELL et S. FOTOS (dir.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, (17-34). Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum.

- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>
- Ellis, R., Basturkmen, H. et Loewen, S. (2001). Preemptive Focus on Form in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 35(3), 407-432. <https://doi.org/10.2307/3588029>
- 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(3), 353-371. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.02.001>
- Fathman, A. et Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. Dans B. Kroll (dir.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (p. 178-190). Cambridge : Cambridge University Press.
- Fazio, L. (2001). The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority and majority language students. *Journal of Second Language Writing*, 10(4), 235-249. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00042-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00042-X)
- Ferris, D. R. (1995). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL Quarterly*, 29(1), 33-53. doi: 10.2307/3587804
- Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31(2), 315-339. doi: 10.2307/3588049
- Ferris, D. R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1-11. doi: 10.1016/S1060-3743(99)80110-6
- Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error in second language writing classes*. Ann Arbor, MI : University of Michigan Press.
- Ferris, D. R. (2003). *Response to student writing : Research implications for second language students*. Mahwah, N. J. : Lawrence Erlbaum.



- Ferris, D. R. (2004). The “Grammar Correction” debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime ...?). *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 49-62. doi: 10.1016/j.jslw.2004.04.005
- Ferris, D. R. (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 (dir.), *Feedback in second language writing* (p. 81-102). Cambridge : Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. (2010). Second language writing research and writing corrective feedback in SLA : Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 181-201. doi: 10.1017/S0272263109990490
- Ferris, D. R. (2012). Written corrective feedback in second language acquisition and writing studies. *Language Teaching*, 45(4), 446-459. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000250>
- 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. doi: [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(01\)00039-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(01)00039-X)
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal (QC) : Chenelière éducation.
- Frear, D. et Chiu, Y. (2015). The effect of focused and unfocused indirect written corrective feedback on EFL learners’ accuracy in new pieces of writing. *System*, 53, 24-34. doi: 10.1016/j.system.2015.06.006
- Germain, C. (1993). *Évolution de l’enseignement des langues : 5000 ans d’histoire*. CLÉ International et Montréal : Hurtubise HMH.
- Gouvernement du Canada. (2019). Le didacticiel EPTC 2. Dans [http://www.ger.ethique.gc.ca/fra/education\\_tutorial-didacticiel.html](http://www.ger.ethique.gc.ca/fra/education_tutorial-didacticiel.html).
- Grevisse, M. et Goosse, A. (2016). *Le bon usage : Grevisse langue française*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

- Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing* 16(1), 40-53. doi:10.1016/j.jslw.2007.01.001
- Guénette, D. (2010). La rétroaction corrective à l'écrit : Pratiques et croyances, deux réalités parallèles ? *Canadian Modern Language Review*, 66(6), 935-966. doi: 10.3138/cmlr.66.6.935
- Guénette, D. et Jean, G. (2012). Les erreurs linguistiques des apprenants en langue seconde : Quoi corriger, et comment le faire? *Correspondance*, 18(1). Récupéré le 23 novembre 2019 <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-1/5.html>
- Han, Y. (2017). Mediating and being mediated: Learner beliefs and learner engagement with written corrective feedback. *System*, 69, 133-142. doi: 10.1016/j.system.2017.07.003
- 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. [https://doi.org/10.1016/1060-3743\(94\)90012-4](https://doi.org/10.1016/1060-3743(94)90012-4)
- Hendrickson, J. M. (1978). Error correction in foreign language teaching : Recent theory, research, and practice. *The Modern Language Journal*, 62(8), 387-398. doi: 10.2307/326176
- Hyland, F. (2003). Focusing on form: student engagement with teacher feedback. *System*, 31(2), 217-230. doi: [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00021-6](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00021-6)
- Hyland, K. et Hyland, F. (2006a). *Feedback in second language writing : Contexts and issues*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hyland, K. et Hyland, F. (2006b). Interpersonal aspects of response : constructing and interpreting teacher written feedback. Dans K. Hyland et F. Hyland (dir.), *Feedback in second language writing* (p. 206-224). Cambridge : Cambridge University Press.
- Jean, G., et Simard, D. (2011). Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring? *Foreign Language Annals*, 44(3), 467-494. doi:10.1111/j.1944-9720.2011.01143.x

- Karim, K. et Nassaji, H. (2018). The revision and transfer effects of direct and indirect comprehensive corrective feedback on ESL students' writing. *Language Teaching Research*, 1-21. doi: 10.1177/1362168818802469
- Kern, R. G. (1995). Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28(1), 71-92. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1995.tb00770.x>
- Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal*, 66(2), 140-149. doi:10.1111/j.1540-4781.1982.tb06973.x
- Leki, I. (1991). The Preferences of ESL Students for Error Correction in College-Level Writing Classes. *Foreign Language Annals*, 24(3), 203-218. doi : 10.1111/j.1944-9720.1991.tb00464.x
- Lee, I. (2004). Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 285-312. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.08.001>
- Lee, I. (2005). Error correction in the L2 writing classroom : What do students think? *TESL Canada Journal/Revue TESL Du Canada*, 22(2), 1-16. doi: <https://doi.org/10.18806/tesl.v22i2.84>
- Lee, I. (2009). Ten mismatches between teachers' beliefs and written feedback practice. *ELT Journal*, 63(1), 13-22. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn010>
- Lee, I. (2013). Research into practice: Written corrective feedback. *Language Teaching*, 46(1), 108-119. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444812000390>
- Lightbown, P. M. et Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3e éd.). Oxford : Oxford University Press.
- Mackey, A. et Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, N. J. : Lawrence Erlbaum.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2013). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formati on\\_jeunes/prform2001.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formati on_jeunes/prform2001.pdf)

- 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(2), 82-99. doi: 10.1016/j.jslw.2007.04.002
- Nassaji, H., Kartchava, E. (2017). *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning. Research, Theory, Applications, Implications*. New York : Routledge.
- Office québécois de la langue française (1961, 2021, 9 juillet). Récupéré de <https://www.oqlf.gouv.qc.ca/accueil.aspx>
- Satio, H. (1994). Teachers' practices and students' preferences for feedback on second language writing : A case study of adult ESL learners. *TESL Canada Journal*, 11(2), 46-70. doi: <https://doi.org/10.18806/tesl.v11i2.633>
- Schulz, R. (1996). Focus on form in the foreign language classroom : Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29(3), 343-364. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01247.x>
- Schulz, R. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback : USA-Columbia. *Modern language Journal*, 85(2), 244-258. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00107>
- Semke, H. D. (1984). Effects of the Red Pen. *Foreign Language Annals*, 17(3), 195-202. doi: 10.1111/j.1944-9720.1984.tb01727.x
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00059.x>
- Sheen, Y. (2010). Differential effects of oral and written coorrective feedback in the ESL classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 203-234. doi: <https://doi.org/10.1017/S0272263109990507>
- Sheen, Y., Wright, D. et Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by

adult ESL learners. *System*, 37(4), 556-569. doi: 10.1016/j.system.2009.09.002

Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference? *RELC Journal*, 23(1), 103-110. doi: 10.1177/003368829202300107

Shintani, N., Ellis, R. et Suzuki, W. (2014). Effects of written feedback and revision on learners' accuracy in using two English grammatical structures. *Language Learning*, 64(1), 103-131. Doi : 10.1111/lang.12029

Simard, D., Guénette, D., et Bergeron, A. (2015). L2 learners' interpretation and understanding of written corrective feedback : Insights from their metalinguistic reflections. *Language Awareness*, 24(3), 233-254. <https://doi.org/10.1080/09658416.2015.1076432>

Storch, N. (2010). Critical Feedback on Written Corrective Feedback Research. *International Journal of English Studies*, 10(2), 29-46. doi: <https://doi.org/10.6018/ijes/2010/2/119181>

Tang, C., Liu, Y. T. (2018). Effects of indirect coded corrective feedback with and without short affective teacher comments on L2 writing performance, learner uptake and motivation. *Assessing Writing*, 35, 26-40. doi: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2017.12.002>

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369. doi: 10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x

Truscott, J. (1999). The case for "The case against grammar correction in L2 writing classes": A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 111-122. doi: 10.1016/S1060-3743(99)80124-6

Van Beuningen, C. G., de 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(1), 279-296. doi: <https://doi.org/10.2143/ITL.156.0.2034439>

Van Beuningen, C. G., de Jong, N. H. et Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing.

*Language Learning*. 62(1), 1-41. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.1111/j.1467-9922.2011.00674.x>

Vice-réctorat aux systèmes d'information. (2019). Logiciel de sondage LimeSurvey. Récupéré de <https://servicesinformatiques.uqam.ca/services/Logiciel%20de%20sondage%20LimeSurvey>