

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RÉACTIONS ÉMOTIONNELLES DES APPRENANTS FACE À LA
RÉTROACTION CORRECTIVE À L'ÉCRIT EN FRANÇAIS LANGUE
SECONDE ET LEURS IMPACTS SUR LE SUCCÈS DES RÉVISIONS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

MIKAELA SIMMONS

MARS 2023

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.10-2015). 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

J'aimerais remercier tout d'abord les membres du jury, Mme Ophélie Tremblay et Mme Andréanne Gagné, professeures à l'Université du Québec à Montréal, pour avoir accepté de m'offrir leurs recommandations judicieuses. Vos commentaires et vos conseils ont contribué à enrichir ce travail. Un grand merci pour l'évaluation finale de ce mémoire.

J'aimerais également remercier Mme Gladys Jean, professeure à l'Université du Québec à Montréal, pour ses conseils et ses encouragements lors du cours projet de mémoire. Un grand merci à l'École de langues d'avoir accepté de me confier ses étudiants durant le processus de recherche.

Ensuite, je désire adresser un remerciement spécial à la personne qui sans elle ce mémoire de maîtrise n'aurait pas eu le même parfum ni les mêmes émotions. Mille mercis à mon directeur de recherche M. Michael Zuniga, professeur de didactique des langues à l'Université du Québec à Montréal, pour sa grande compréhension, pour ses encouragements infinis et pour son soutien inestimable. Michael, tu as cru en moi dès la première fois que je t'ai parlé de mes intérêts pour la recherche et je ne pourrai jamais oublier ce moment magique. Merci pour ta patience durant la rédaction du mémoire, pour ton encadrement, pour tes commentaires constructifs et pour toutes les connaissances que tu m'as transmises depuis le début du projet. Je suis très heureuse de t'avoir rencontré durant mon parcours académique et je me considère extrêmement chanceuse de t'avoir eu comme directeur de recherche. Tu es une personne d'exception!

Enfin, je désire exprimer ma reconnaissance envers ma famille qui m'a encouragée durant les moments les plus difficiles. Je remercie singulièrement ma mère et mon père pour leur amour, leurs louanges et leurs sacrifices. Vous êtes de vrais héros et héroïne. Sans vous, rien de tout cela n'aurait pu être réalisable. Merci à Ricky, Rex, Rosa et Nani pour leur amour inconditionnel. Ma gratitude s'adresse aussi à ma grand-mère pour ses prières. Merci également à ma très chère Gabriela de toujours croire en moi, et ce, peu importe les situations.

Dieu, merci, merci et merci!

Thank you, Jesus! Thank you, Lord!

DÉDICACE

Je dédie ce mémoire de maîtrise à ma mère, à
mon père, à Gabriela, à Rosa, à Nani et aux
amours de ma vie. Je vous aime à l'infini!
I love you!

*Seigneur, nous savons ce que nous sommes,
mais nous ne savons pas ce que nous pouvons
être.*

William Shakespeare

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES SYMBOLES ET DES UNITÉS	x
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I Problématique	3
1.1 La rétroaction corrective à l’écrit : perspectives divergentes	4
1.2 La rétroaction corrective et les émotions.....	7
1.3 Objectif de recherche.....	10
1.4 Pertinence scientifique et sociale.....	10
CHAPITRE II Cadre théorique	12
2.1 La rétroaction corrective à l’écrit	12
2.1.1 Erreurs traitables et non traitables	13
2.1.2 Directe et indirecte.....	14
2.1.3 Sélective et exhaustive.....	15
2.2 Les émotions.....	16
2.2.1 Les causes des émotions et la RC en salle de classe.....	18
2.2.1.1 Valeur et contrôle	19
2.2.1.2 Temporalité de l’événement déclencheur.....	20
2.2.2 L’impact des émotions sur l’apprentissage	21

2.3 Les émotions et la RCÉ	23
2.3.1 Études portant sur les réactions émotionnelles face à la RCÉ.....	26
2.4 Questions de recherche et hypothèses	29
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	32
3.1 Type de devis de recherche	32
3.2 Participants et contexte.....	33
3.2.1 Description de l'échantillon.....	33
3.3 Instruments de mesure	34
3.3.1 Questionnaire sociodémographique	34
3.3.2 Deux tâches d'écriture	35
3.3.3 Questionnaire état émotionnel.....	35
3.4 Déroulement de la collecte	36
3.5 Dépouillement et organisation des données (codification)	38
3.6 Analyses	40
3.7 Considérations éthiques.....	41
CHAPITRE IV RÉSULTATS	42
4.1 Statistiques descriptives.....	42
4.2 Question 1: Type de rétroaction corrective et l'état émotionnel	45
4.3 Question 2 : Interaction entre l'état émotionnel et le succès des révisions	47
4.4 Analyse de la question ouverte.....	49
CHAPITRE V DISCUSSION.....	52
5.1 Discussion des résultats	53
5.1.1 Type de rétroaction corrective à l'écrit et état émotionnel	53
5.1.1.1 Comparaison avec les études antérieures	54
5.1.2 Interaction entre l'état émotionnel et le succès des révisions.....	56
5.1.3 Discussion à la lumière des études antérieures.....	57
5.2 Implications pédagogiques pour la salle de classe	58
5.3 Limites de la recherche.....	59
5.4 Futures orientations de la recherche	59

CONCLUSION.....	61
ANNEXE A Questionnaire sociodémographique.....	63
ANNEXE B Tâche d'écriture: texte personnel.....	66
ANNEXE C Questionnaire état émotionnel	68
ANNEXE D Questionnaire état émotionnel	70
RÉFÉRENCES.....	72

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Tableau synthèse du déroulement de la recherche	38
---	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Distribution des données	43
Tableau 2. Moyennes et écarts-types des données du questionnaire	44
Tableau 3. Moyennes et écarts-types des variables selon la condition expérimentale	45
Tableau 4. Moyennes de quatre variables selon la condition expérimentale et les émotions éprouvées	48
Tableau 5. Codification des réponses notées par les participants à la question ouverte	50

LISTE DES SYMBOLES ET DES UNITÉS

ALÉ : anglais langue étrangère

ALS : anglais langue seconde

L2 : langue seconde

RC : rétroaction corrective

RCÉ : rétroaction corrective à l'écrit

RÉSUMÉ

Dans les années antérieures, la nécessité de faire de la rétroaction corrective (RC) a engendré de nombreux débats chez divers chercheurs (p. ex., Ferris, 1999; Truscott, 1996). Récemment, des auteurs comme Simard et Zuniga (2020) et Mahfoodh (2017) ont mené des recherches sur les émotions et la rétroaction corrective à l'écrit (RCÉ). Pour Mahfoodh (2017), la quantité de RC n'affecte pas les émotions des apprenants en langue seconde (L2). En revanche, Simard et Zuniga (2020) ont trouvé que la quantité de RC a une influence sur l'état émotionnel des élèves et sur le succès des révisions. La présente recherche s'intéresse à étudier l'influence de la RCÉ sur les émotions. Les questions de recherche auxquelles nous souhaitons répondre sont les suivantes : (1) Comment la RCÉ exhaustive (corriger toutes les erreurs) et la RCÉ sélective (corriger quelques types d'erreurs) influencent-elles l'expérience émotionnelle des apprenants de français L2 lors de la correction d'une tâche d'écriture ? et (2) Quelle est l'interaction entre l'expérience émotionnelle des apprenants lors de la correction d'une tâche d'écriture et le succès des révisions ? Pour mener cette recherche à bien, nous avons opté pour une étude quasi expérimentale reposant sur une approche méthodologique quantitative ayant deux conditions : RCÉ exhaustive et RCÉ sélective. Sept participants adultes inscrits à deux cours de français L2 dans une université francophone ont participé à notre étude. Nous avons demandé aux participants d'écrire deux textes personnels et de répondre à deux questionnaires sur leurs états émotionnels; un avant la consultation de la RCÉ et un autre après la RCÉ. Nous avons corrigé le premier texte de façon exhaustive (toutes les erreurs) et le deuxième de façon sélective (la moitié des erreurs commises lors de la RCÉ exhaustive). Pour ce qui est des états émotionnels,

nous avons demandé aux participants une autoévaluation de leur état émotionnel. Pour les analyses, nous avons effectué la comparaison des moyennes entre les groupes à l'aide de tests non paramétriques Wilcoxon pour déterminer la significativité des différences. Les principaux résultats indiquent que la quantité de RC semble avoir une influence sur l'état émotionnel des participants. Cette découverte a été notée lors de la condition exhaustive et de la condition sélective. De surcroît, le succès des révisions semble être influencé par l'état émotionnel ressenti en recevant la correction. Les participants ayant éprouvé un état émotionnel positif ont corrigé avec succès plus d'erreurs comparativement à lorsqu'ils étaient dans l'état émotionnel négatif.

Mots clés : Émotions, rétroaction corrective à l'écrit, cognition, erreurs, apprentissage, révision, rétroaction corrective (exhaustive et sélective), influence de la correction, français langue seconde

ABSTRACT

In previous years, the need for corrective feedback has generated much debate among various researchers (e.g., Ferris, 1999; Truscott, 1996). Lately, authors such as Simard and Zuniga (2020) and Mahfoodh (2017) have conducted research on emotions and written corrective feedback (WCF). For Mahfoodh (2017), the amount of corrective feedback does not affect second language learners' emotions. In contrast, Simard and Zuniga (2020) found that the amount of corrective feedback does affect students' emotional state and revision success. The aim of this research is to study the influence of WCF on emotions. The research questions we wish to answer are: (1) How do unfocused WCF (correcting all errors) and focused WCF (correcting a few types of errors) influence the emotional experience of L2 French learners during the correction of a writing task? And (2), What is the interaction between learners' emotional experience of correcting a writing task and revision success? To conduct this research, we opted for a quasi-experimental study based on a quantitative methodological approach with two conditions: unfocused and focused WCF. Seven adult participants enrolled in two L2 French courses at a francophone university participated in our study. We asked the participants to write two personal texts and to answer two questionnaires on their emotional states (one before consulting the corrective feedback and another after receiving the correction.), in order to measure the influence of WCF on emotions and revision success. For the correction of the two writing productions, we corrected the first text exhaustively (all errors) and the second one selectively (half of the errors made during the exhaustive WCF). As for the emotional states, we asked the participants for a self-evaluation of their emotional state, each item was coded

according to the degree of appreciation. For analyses, we performed comparison of means between groups using nonparametric Wilcoxon tests to determine the significance of differences. The main findings indicate that the amount of corrective feedback has an influence on participants' emotional state. This finding was noted in both the unfocused and focused conditions. Furthermore, the success of the revisions was influenced by the emotional state experienced upon receiving the correction. Participants who experienced a positive emotional state successfully corrected more errors compared to when they were in the negative emotional state.

Keywords: Emotions, Written corrective feedback, Cognition, Errors, Learning, Revision, Corrective feedback (Unfocused and Focused), Influence of correction, French as a second language

INTRODUCTION

Depuis les dernières années, un débat existe à savoir si la rétroaction corrective à l'écrit, soit la correction d'erreurs grammaticales dans le but d'améliorer la capacité de l'élève à écrire sans erreurs (Truscott, 1996), aide les élèves dans leur apprentissage de la langue. Certains chercheurs (p. ex., Ferris, 2003; Goldstein, 2004; Mahfoodh et Pandian, 2011) affirment que la rétroaction corrective (RC) est indispensable dans l'apprentissage d'une L2, car elle attire l'attention des apprenants sur des lacunes dans leur système linguistique en développement; également, elle permet aux apprenants d'éviter la fossilisation des formes linguistiques erronées. En revanche, divers chercheurs contestent son utilité, affirmant qu'elle est inefficace, nuisible et devrait être abandonnée (Truscott, 1996). Aussi d'autres chercheurs s'interrogent sur l'influence de la RCÉ sur les émotions et sur la cognition dans l'apprentissage. Par exemple, Simard et Zuniga (2020) ont examiné l'effet de la RCÉ sur la qualité de l'expérience émotionnelle des apprenants et, à son tour, l'effet de cette expérience sur le succès des révisions subséquentes. Notre recherche part des limites de leur étude, à savoir de déterminer l'effet de la quantité de RCÉ sur l'état émotionnel des apprenants et l'effet de ces émotions sur le succès des révisions dans les textes. Le succès des révisions, à savoir une reformulation qui résulte dans la forme correcte.

Pour faire cela, le premier chapitre expose la problématique en lien avec notre sujet de recherche. Ensuite, le cadre théorique (Chapitre 2) englobe toutes les concepts et les études empiriques nécessaires pour répondre à notre objectif de recherche, et ce en examinant la RCÉ et les émotions. Ensuite, nous présentons la démarche

méthodologique (Chapitre 3) et les résultats (Chapitre 4) avant de discuter nos résultats à l'égard des études antérieures (Chapitre 5).

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Plusieurs recherches montrent que le fait de focaliser l'attention des apprenants sur des formes linguistiques (grammaire, prononciation) dans un contexte porteur de sens améliore considérablement l'apprentissage d'une seconde langue en attirant l'attention des apprenants sur des formes qui, autrement, seraient passées inaperçues dans l'input auquel ils sont exposés (Bitchener et Storch, 2016; Ferris, 1999; Ferris et Roberts, 2001). De plus, l'attention portée aux formes dans des contextes significatifs améliore l'encodage et le rappel des formes linguistiques nouvellement apprises (Bitchener et coll., 2005; Ferris, 2006; Mahfoodh, 2017). Une telle technique de focalisation contextualisée sur la forme est la rétroaction corrective, soit l'acte de rendre les apprenants conscients de leurs erreurs de production écrite et orale. Ces techniques permettent non seulement aux apprenants de prendre conscience des lacunes dans leurs connaissances linguistiques (*interlangue*) (Bitchener et coll., 2012; Ferris, 1999; Ferris et Roberts, 2001), mais peuvent également les aider à formuler des hypothèses sur les formes en question et ainsi à combler ces lacunes (Chandler, 2003; Ferris, 2006). En effet, il a été démontré que la RC améliore l'apprentissage des langues (Chandler, 2003; Ellis et coll., 2008; Ferris et coll., 2013; Ferris et Roberts, 2001; Mahfoodh et Pandian, 2011), tout particulièrement la rétroaction écrite. Cependant, une étude récente, celle de Simard et Zuniga (2020) suggère qu'il pourrait y avoir des limites à ces avantages lorsqu'il s'agit de la fréquence à laquelle les enseignants fournissent une rétroaction. En

effet, Simard et Zuniga (2020) montrent qu'une fréquence élevée de rétroaction corrective lors d'une tâche de production écrite peut susciter des émotions négatives comme la déception ou bien la frustration. De plus, ces émotions négatives peuvent entraîner une diminution significative dans le taux de réussite dans la correction des dites erreurs. Cette observation nous amène à explorer les relations entre la RC et les émotions dans le cadre de notre mémoire. Dans ce chapitre, il sera d'abord question des diverses perspectives sur la RCÉ et les arguments pour ou contre son utilité en classe (1.1). Ensuite, nous exposons la relation entre les émotions et la rétroaction corrective (1.2). Enfin, nous présentons l'objectif général de cette recherche (1.3) ainsi que les retombées scientifiques et sociales (1.4).

1.1 La rétroaction corrective à l'écrit : perspectives divergentes

La RCÉ est un élément important du processus d'apprentissage des compétences scripturales en langue seconde. La RCÉ prend la forme de réponses écrites aux erreurs produites dans la rédaction d'un texte. Elle peut soit indiquer l'emplacement de l'erreur, fournir la bonne réponse ou des informations métalinguistiques sur la nature de l'erreur (Ellis et coll., 2006, p.340).

Bien que la rétroaction corrective ait très souvent été utilisée en classe de L2, à la fin des années 1990, un débat quant à l'efficacité de la RCÉ a opposé deux groupes de chercheurs. Truscott (1996, dans Bitchener et coll., 2005), se basant sur les résultats de trois études empiriques (Kepner, 1991; Semke, 1984; Sheppard, 1992), affirme qu'il n'existe aucune preuve de recherche concluante que la correction des erreurs aide les étudiants à améliorer l'exactitude de leurs textes, et que la RCÉ doit être abandonnée. En 1996, l'auteur appuie sa thèse à l'aide de quatre raisons. D'abord, les recherches de Kepner (1991), Semke (1984) et Sheppard (1992) démontrent que la correction est inefficace, puisqu'il est impossible de prouver qu'un groupe d'élèves ayant reçu une

RCÉ ont amélioré leur écriture versus ceux qui n'ont reçu aucune ou peu de RCÉ. Ensuite, toujours selon l'auteur, la correction a des effets négatifs et nuisibles, car une grande quantité de RCÉ génère plus d'attitudes négatives et de stress chez les élèves lorsqu'ils reçoivent leurs corrections (Hillocks, 1986; Knoblauch et Brannon, 1981). Enfin, l'auteur mentionne que les arguments proposés pour continuer de donner une RCÉ sont sans fondement, puisqu'il n'y a pas de preuves tangibles que le RCÉ est efficace est indispensable.

D'autres chercheurs (p. ex., Ferris, 1999, 2003; Goldstein, 2004; Lee et Schallert, 2008; Mahfoodh et Pandian, 2011) affirment que la RCÉ est indispensable dans l'apprentissage d'une langue seconde, car elle attire l'attention des apprenants sur des lacunes dans leur système linguistique en développement; également, elle permet aux apprenants d'éviter l'automatisation et la fossilisation des formes linguistiques erronées. Ferris (1999) affirme son désaccord avec les propos de Truscott (1996) en disant que l'auteur ne donne aucune définition de la RCÉ et qu'il n'a pas tout à fait bien décrit les résultats des recherches étudiés pour appuyer son argumentation. Selon l'examen de quelques études, Ferris (1999) dit qu'une RCÉ des erreurs qui est sélective, priorisée et claire peut aider certains élèves; ainsi, les arguments de Truscott (1996) sont prématurés et non solides. De plus, l'auteure affirme que la RCÉ des enseignants occupe une place importante dans les classes d'écriture en langues secondes (Ferris, 2014).

En partant de l'idée de Ferris (1999, 2003), plusieurs chercheurs (p. ex., Bitchener et coll., 2005; Chandler, 2003; Elola et coll., 2017; Karim et Nassaji, 2018) se sont intéressés à l'efficacité de la RCÉ, tout en prenant soin d'examiner les types de RCÉ, soit *directe* (indiquer et corriger l'erreur) et *indirecte* (indiquer l'emplacement de l'erreur sans la corriger). Encore une fois, une discussion autour de l'efficacité des deux formes de la RCÉ voit le jour. Les recherches démontrent une plus grande efficacité de

la RCÉ directe (Bitchener et coll., 2005; Chandler, 2003; Karim et Nassaji, 2018), tandis que d'autres chercheurs (Robb et coll., 1986) ont démontré l'efficacité de la RCÉ indirecte. Bien qu'il y ait eu des recherches sur l'efficacité des deux types de RCÉ, il n'est toujours pas possible de dire lequel est à privilégier, puisque les résultats sont divergents. Malgré les critiques, il existe un consensus relatif dans le domaine de la recherche en L2 selon lequel la RC facilite l'apprentissage en attirant l'attention des apprenants sur les lacunes dans leurs connaissances linguistiques en contexte. La question ne devrait pas nécessairement être de savoir si la RC est efficace ou non, mais plutôt de savoir dans quelle mesure la RC est nécessaire. Quelle est la fréquence optimale de RC nécessaire pour faciliter l'apprentissage?

Suivant ce constat, l'efficacité des deux formes de RCÉ a poussé d'autres chercheurs à se questionner sur la façon de donner la RCÉ *en termes de quantité et de fréquence*. La RCÉ peut être donnée de façon *exhaustive* (corriger toutes les erreurs dans le texte) ou *sélective* (corriger quelques types d'erreurs). Encore une fois, il y a eu diverses recherches qui ont démontré l'efficacité et le côté positif de la RCÉ sélective (Ellis et coll., 2008; Sheen et coll., 2009). Cependant, la RCÉ exhaustive demeure plus efficace que l'absence de RCÉ (Sheen et coll., 2009). Somme toute, il ne semble pas y avoir un consensus à savoir quel type de RCÉ est le plus efficace et lequel il faut privilégier. À titre d'exemple, Sheen et coll. (2009) mentionnent que la RCÉ sélective a été démontrée plus efficace à court et à long terme que la RCÉ exhaustive et l'absence de RCÉ. Évidemment, les résultats en lien avec l'efficacité ou non de la RCÉ sélective et exhaustive a continué d'être le sujet de plusieurs recherches (Ellis et coll., 2008; Frear et Chiu, 2015; Sheen, 2007; Sheen et coll., 2009).

Malgré les diverses études présentées ci-dessus, la question en lien avec les conséquences de trop ou d'une quantité insuffisante de rétroaction sur l'apprentissage revient souvent. Certains chercheurs (p. ex., Frear et Chiu, 2015; Han, 2002; Sheen et

coll., 2009) indiquent qu'il est plus efficace de donner une RCÉ sur un nombre limité d'erreurs au lieu de corriger toutes les erreurs présentes dans le texte, étant donné que les élèves sont limités dans leur capacité cognitive à traiter des informations. Alors que l'enjeu de la fréquence de la RCÉ continue d'intéresser les chercheurs, certains se questionnent sur d'autres facteurs qui peuvent influencer la façon de fournir la RCÉ. Par exemple, pour plusieurs chercheurs (p. ex., Bitchener, 2008, 2019; Cumming et coll., 2002; Ellis, 2009; Mahfoodh et Pandian, 2011), il n'y a pas de « meilleure façon » de donner de la RCÉ, puisque tout dépend du contexte de la classe, du but de l'apprentissage et du besoin des apprenants. Il est possible de voir que les résultats ne sont pas unanimes. Comme mentionné par Guénette et Jean (2012), la nécessité de continuer à donner une RCÉ en L2 suscite des débats chez les enseignants, et même chez les chercheurs. En revanche, la recherche ne s'est pas arrêtée sur la façon d'offrir de la RCÉ. Jusqu'à récemment, l'enjeu autour des apprenants en L2 a été négligé, puisque peu se sont intéressés à l'engagement, aux réactions émotionnelles et/ou aux préférences des apprenants en matière de RCÉ. Les émotions peuvent expliquer la variation dans la recherche sur la quantité de RCÉ. Certains chercheurs (p. ex., Mahfoodh, 2017; Mahfoodh et Pandian, 2011; Simard et Zuniga, 2020; Storch et Wigglesworth, 2010; Zacharias, 2007) affirment l'importance de tenir compte du contexte de la classe, des réactions émotionnelles et des préférences des participants lorsque les enseignants prennent des décisions à propos de la RCÉ. Un problème peu exploré dans le domaine qui peut éclairer ces résultats divergents est lié aux émotions soit l'effet que la rétroaction peut avoir sur l'expérience subjective émotionnelle des apprenants (Harris et coll., 2014; Mahfoodh, 2017).

1.2 La rétroaction corrective et les émotions

Une réflexion sur la façon dont les émotions interagissent avec les processus reliés à la RCÉ pourrait éclairer quelques divergences observées dans la recherche. Différentes

émotions sont suscitées en classe, et cela est dû au fait que les élèves sont continuellement en mode évaluation (Pekrun, 2006). Selon Pekrun (2006), plusieurs facteurs en salle de classe peuvent influencer les émotions des apprenants, et ces émotions, à leur tour, peuvent avoir un impact sur la réussite de l'enseignement et l'apprentissage. Ces émotions reliées à la performance (*achievement emotions*) sont directement liées aux résultats d'une performance; par exemple, l'échec peut causer la frustration et le succès peut susciter la joie ou la fierté (Pekrun, 2006). Ces émotions, à leur tour, peuvent avoir une influence sur l'apprentissage. En effet, selon la théorie de l'élargissement constructif (Fredrickson, 2001, 2013), les émotions positives élargissent les ressources cognitives et suscitent un comportement d'engagement, tandis que les émotions négatives restreignent et détournent ces ressources cognitives pour faire face à un problème perçu et déclenchent un comportement d'appréhension, ce qui aurait un impact négatif sur l'apprentissage.

Les réactions émotionnelles envers la rétroaction corrective ont largement été ignorées, puisque la recherche s'est penchée davantage sur les attentes des élèves envers la rétroaction corrective (Harris et coll., 2014). À ce sujet, des chercheurs (p. ex., Dowden et coll., 2013; Hyland, 1998; Robinson et coll., 2013; Värlander, 2008) affirment le besoin d'examiner les réponses émotionnelles des apprenants en langue seconde à l'égard de la rétroaction fournie, parce que les émotions peuvent avoir un effet sur la RCÉ. À titre d'exemple, dans l'étude de Dowden et coll. (2013), les réactions négatives ont éliminé tout avantage scolaire de la rétroaction pour les élèves et ces derniers ont éprouvé un désengagement envers la RCÉ, puisque les commentaires reçus étaient de nature non constructive. De plus, il a été prouvé qu'une très grande quantité de RCÉ sur la copie de l'élève peut rendre ce dernier passif, frustré, désengagé et même découragé à apprendre (Lee, 2008; Mahfoodh et Pandian, 2011; Simard et Zuniga, 2020; Zacharias, 2007). De plus, certains chercheurs (p. ex., Cohen et Robbins, 1976; Ferris, 2006; Guénette et Jean, 2012) parlent de l'importance de l'utilisation des codes

de correction, car s'ils ne sont pas compréhensibles pour les élèves, ces derniers ressentiront un désengagement avec la correction, et donc, des émotions négatives. Guénette et Jean (2012), pour leur part, mentionnent que souvent, les codes de corrections ne sont pas adaptés aux tâches demandées et ne permettent pas à l'apprenant de comprendre l'erreur afin de bien la corriger. En bref, la RCÉ joue un rôle sur les émotions, et ce, peu importe le type de RCÉ. Tel que mentionné, il existe divers facteurs qui influencent l'expérience émotionnelle lors de la réception de la correction.

Dans le paragraphe ci-dessus, nous avons vu comment la RCÉ influence les émotions. Or, ces émotions peuvent, à leur tour, influencer la qualité et la précision des corrections lors de la révision du texte. Mahfood (2017) a examiné la relation entre les réactions émotionnelles des étudiants face à la RCÉ et le succès de révision. L'auteur mentionne que la majorité des élèves ont accepté la RCÉ reçue et ils ont très bien pu réviser leurs textes, et ce, même si leurs réactions émotionnelles face à la RCÉ étaient en majorité positives. L'auteur soutient l'idée que même si l'élève éprouve des réactions émotionnelles parfois négatives, il sera tout de même capable de bien corriger son texte. En revanche, Simard et Zuniga (2020) ont souligné le besoin d'avoir plus de recherche sur le sujet des émotions et de la RCÉ à la suite de l'analyse de l'étude de Mahfoodh (2017), car l'auteur n'a pas bien fait la différence entre attitudes, sentiments (conscient) et émotions (préconscient). À cet effet, Simard et Zuniga (2020) ont examiné l'effet de la RCÉ sur la qualité de l'expérience subjective émotionnelle des apprenants et, à son tour, l'effet de cette expérience subjective sur le succès des révisions subséquentes. Contrairement aux résultats de Mahfoodh (2017), ils ont trouvé qu'une fréquence élevée de RCÉ diminuait la qualité de l'expérience subjective des élèves; cette diminution entraînait une diminution significative dans le taux de succès des révisions. S'appuyant sur la théorie de l'élargissement constructif (Fredrickson, 2001, 2013), ils estiment que les émotions positives ont un effet d'expansion sur

l'attention et incitent les apprenants à remarquer plus de détails et à s'engager avec la RCÉ, augmentant ainsi le taux de succès des révisions. Effectivement, c'est le point de vue des auteurs d'après leur récente étude. Néanmoins, Simard et Zuniga (2020) n'ont testé qu'une technique de RCÉ, soit la technique indirecte exhaustive, selon laquelle toutes les erreurs sont soulignées dans le texte.

1.3 Objectif de recherche

En se basant sur le manque identifié ci-haut quant aux études examinant l'influence d'autres types/ méthodes de RCÉ sur les émotions, notre objectif découle de l'étude de Simard et Zuniga (2020). D'après les informations que nous disposons, aucune autre étude n'a comparé l'effet de la technique indirecte exhaustive, soit la correction d'erreurs illimitées et indirecte sélective, soit la correction de certaines erreurs prédéterminées. Par ceci, notre but est de savoir comment ces deux types de RCÉ interagissent avec les émotions des apprenants et, à leur tour, comment ces réactions émotionnelles interagissent avec le taux de réussite des corrections.

1.4 Pertinence scientifique et sociale

Nous espérons que cette recherche aura des retombées dans les milieux scolaires, collégiaux, universitaires dans le domaine de l'enseignement de l'écriture. De plus, cette recherche peut être une référence à consulter, lorsqu'il est nécessaire de savoir comment donner une RCÉ en tenant compte des émotions et comment encourager les étudiants à apprendre une L2. Plus précisément, cette recherche permettra aux enseignants de trouver la façon la plus réaliste lorsque vient le temps de corriger les erreurs des élèves (Guénette et Jean, 2012) et de comprendre le rôle des émotions dans l'apprentissage des langues ou de l'apprentissage en général. Pour Gregersen (2003) et MacIntyre et Gregersen (2012), il faut limiter la correction afin d'éviter un

environnement anxiogène et des émotions négatives. De plus, selon la théorie de Fredrickson (2001, 2013), il serait plus pertinent de créer une atmosphère de classe positive qui permettra aux apprenants de mieux s'engager avec l'apprentissage d'une langue et, certainement, de vivre moins de stress. Donc, nous croyons fortement que notre mémoire de maîtrise aidera à faire avancer les théories ainsi que les approches existantes dans le domaine de la didactique.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Notre objectif de recherche consiste à savoir comment la technique de rétroaction corrective à l'écrit (RCÉ), soit exhaustive et sélective, interagit avec l'expérience émotionnelle des apprenants et comment cette expérience émotionnelle, à son tour, interagit avec le succès des révisions. Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord une définition et une typologie de la RCÉ avant de faire une recension des écrits relatifs à la fréquence et à l'intensité (2.1). Nous nous tournerons ensuite vers les émotions en commençant avec une définition opératoire ainsi qu'une explication de leurs causes et effets, en particulier dans un contexte scolaire (2.2). Nous exposerons enfin les quelques études examinant la relation entre les émotions et la rétroaction corrective (2.3) avant de présenter nos questions de recherche (2.4).

2.1 La rétroaction corrective à l'écrit

La RC est un élément central dans les programmes de rédaction en langue seconde. Quoique de nombreux enseignants puissent considérer que la RC aide les apprenants en L2 à améliorer leur précision à l'écrit (Ferris, 2004), depuis plusieurs années, l'efficacité de celle-ci a fait l'objet de nombreux débats et controverses dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde (Bitchener, 2019; Ferris, 1999, 2004; Karim et Nassaji, 2018; Truscott, 1996), comme vu dans la problématique. La RCÉ se définit

comme « une réponse écrite à une erreur linguistique qui a été commise par un apprenant d'une langue seconde lors de l'écriture d'un texte. Cette rétroaction vise soit à corriger l'usage erroné, soit à fournir des informations sur le lieu où l'erreur s'est produite et/ou sur la cause de celle-ci ainsi que sur la manière dont elle peut être corrigée¹ » (Bitchener et Storch, 2016, p. 1).

Dans la recherche scientifique, la rétroaction corrective à l'écrit est souvent définie selon trois dimensions : la possibilité de traiter l'erreur par rapport au niveau de développement linguistique de l'apprenant (*traitable, non traitable*) (2.1.1), le niveau d'explicitation (*direct, indirect*) (2.1.2) ainsi que la fréquence (*exhaustive, sélective*) (2.1.3). Nous verrons plus en détail les trois niveaux dans les paragraphes suivants.

2.1.1 Erreurs traitables et non traitables

Ferris (1999) fait la distinction entre les erreurs *traitables* comme celles régies par des règles (p. ex., verbes, noms) et les erreurs *non traitables*, soit les erreurs pour lesquelles il n'existe pas de manuel ou de règles que les élèves peuvent consulter pour comprendre la correction (p. ex., choix de mots, structure de phrase) (Ferris et Roberts, 2001). Des chercheurs (p.ex., Ferris et coll., 2013; Ferris et Roberts, 2001; Robb et coll., 1986) se sont questionnés quant à l'efficacité de donner une RCÉ sur les erreurs traitables et non traitables. Les résultats de Ferris et Roberts (2001) montrent que la correction d'erreurs traitables (p. ex., les verbes, les suffixes et les articles) a été plus efficace que la correction des erreurs non traitables (*choix de mot et structure de phrase*). De plus, Bitchener (2008), Bitchener et coll. (2005), Sheen (2007), Sheen et coll. (2009) ainsi

¹ Traduction libre: Written CF is a written response to a linguistic error that has been made in the writing of a text by an L2 learner. It seeks to either correct the inaccurate usage or provide information about where the error has occurred and/or about the cause of the error and how it may be corrected.

que Stefanou et Révész (2015) ont trouvé que les élèves ont mieux performé dans la correction des erreurs traitables (p. ex., les articles définis et *le past simple tense*, 'ed') que les non traitables (p. ex., les propositions) qui sont vus comme idiosyncrasiques. Parallèlement, des chercheurs (p. ex., Roshan, 2017; Shintani et coll., 2014) ont rapporté que la RCÉ n'était pas efficace en ce qui concerne les règles de formes et de structures (p. ex., *English passive voice* et *hypothetical conditional*) qui sont plus complexes à apprendre. Donc, d'après les recherches ci-dessus, la RCÉ n'est pas très efficace pour les règles plus complexes, mais elle l'est plus pour les règles simples. Dans le paragraphe suivant, nous verrons une autre dimension liée à la RCÉ.

2.1.2 Directe et indirecte

La RCÉ peut être donnée de façon *directe*, qui consiste à fournir la bonne forme, ou *indirecte*, qui implique l'indication d'une erreur sans la corriger (Bitchener et coll., 2005; Karim et Nassaji, 2018). La RCÉ indirecte peut être donnée de plusieurs manières: souligner l'erreur et écrire un code de correction dans la marge, indiquer le code de correction dans la marge uniquement ou simplement souligner l'erreur sans aucun code de correction (Chandler, 2003). Plusieurs recherches ont été menées en ce qui concerne l'efficacité des deux dimensions de la RCÉ. Certains chercheurs (p. ex., Beuningen et coll., 2012; Bitchener et coll., 2005; Karim et Nassaji, 2018) ont mentionné que la RCÉ directe était plus efficace que la RCÉ indirecte lors de la révision des textes, puisque la correction s'avère plus facile à comprendre. Cependant, d'autres (p. ex., Bitchener et Knoch, 2009; Chandler, 2003; Lalande, 1982; Robb et coll., 1986; Semke, 1984) ont rapporté des résultats positifs, autant pour la RCÉ directe qu'indirecte. Alors que des chercheurs (p. ex., Shintani et Ellis, 2013) ont rapporté que la RCÉ de type métalinguistique est plus efficace que la RCÉ directe à court terme uniquement.

2.1.3 Sélective et exhaustive

Pour que la RCÉ soit efficace, il faut connaître les enjeux autour de la fréquence de la RCÉ dans les écrits. Concrètement, la RCÉ peut être donnée de façon *exhaustive*, soit une RCÉ portant sur plusieurs erreurs (Sheen et coll., 2009), et *sélective*, soit une RCÉ ciblant des catégories spécifiques d'erreurs (Guénette, 2007). Pour illustrer l'importance de la fréquence de RCÉ, des chercheurs (p. ex., Mahfoodh, 2017; Mahfoodh et Pandian, 2011) se sont intéressés aux réactions affectives et aux perceptions des étudiants envers la RCÉ reçue. Mahfoodh (2017) a conclu que malgré une fréquence élevée de RCÉ, les élèves ont réussi à corriger leurs erreurs et cette fréquence n'a pas été un problème dans l'apprentissage. Néanmoins, certains chercheurs (p.ex, Dowden et coll., 2013; Robinson et coll., 2013; Simard et Zuniga, 2020; Zacharias, 2007) ont conclu qu'une fréquence élevée de RCÉ n'a pas permis aux élèves de réviser avec succès leurs erreurs. D'une part, une haute fréquence de RCÉ ne nuit pas à l'apprentissage de l'élève. D'autre part, cette même fréquence n'est pas souhaitable pour l'apprentissage ni pour les élèves. Cependant, Mahfoodh et Pandian (2011) et Mahfoodh (2017) mentionnent que le fait de ne pas donner une RCÉ exhaustive (fréquence élevée) peut rendre les apprenants passifs et frustrés, car ces derniers demandent que toutes leurs erreurs soient marquées.

D'autres chercheurs (p. ex., Bitchener, 2008; Bitchener et Knoch, 2008, 2010a, 2010b; Ellis et coll., 2008; Sheen, 2007; Sheen et coll., 2009; Shintani et coll., 2014; Shintani et Ellis, 2013; Stefanou et Révész, 2015) ont mentionné que la RCÉ sélective peut être efficace en classe. Concrètement, Ellis et coll. (2008) ont conclu, pour leur part, que la RCÉ sélective est efficace lorsque les élèves font des erreurs d'articles en anglais (*a*, *the*). Cependant, ces études ont rapporté des résultats contradictoires avec d'autres chercheurs (p. ex., Robb et coll., 1986; Semke, 1984; Sheppard, 1992; Truscott et Hsu, 2008) pour ce qui est de la RCÉ exhaustive et son efficacité. Ces derniers mentionnent que la RCÉ exhaustive n'est pas efficace pour l'amélioration de la précision dans les

écrits des élèves. Beuningen et coll. (2012) et Frear et Chiu (2015) ont quant à eux trouvé que la RCÉ exhaustive peut être efficace en ce qui concerne l'amélioration de la précision. Malgré ces résultats opposés, Bitchener (2019) mentionne qu'il n'est pas possible de tirer une conclusion en ce qui concerne l'efficacité ou non des deux types de RCÉ puisque les études citées ci-haut n'ont pas forcément comparé les RCÉ exhaustive et sélective. Seules les études d'Ellis et coll. (2008) et Sheen et coll. (2009) ont fait une comparaison, au sens propre du terme, des deux types de RCÉ. Comme mentionné précédemment, Sheen et coll. (2009) ont conclu que la RCÉ sélective est plus efficace, à court et à long terme, en ce qui concerne l'exactitude dans l'utilisation des articles et dans les cinq catégories grammaticales: (1) articles en anglais (p. ex., *the*), (2) copule « be » (p. ex., *be happy*), (3) passé régulier « ed » (p. ex., *learn-ed*), (4) passé irrégulier (p. ex., *eat, ate*) et (5) prépositions temporelles et locatives (p. ex., *at, in, on*), que l'exhaustive, tandis qu'Ellis et coll. (2008) ont trouvé que les deux types de RCÉ étaient efficaces. Bitchener (2019) mentionne que les études comparant la RCÉ sélective et exhaustive n'ont pas abouti à une conclusion solide et précise et ceci peut être dû à d'autres facteurs qui ont un effet sur la réception et la perception de la RCÉ, dont les émotions. Jusqu'ici, nous avons vu ce qui a été fait dans la recherche sur la RCÉ. Chaque étude a exposé les méthodes utilisées par les enseignants, les types de RCÉ privilégiés par les étudiants et la fréquence de la RCÉ. Les études présentées ci-haut ont exposé différents résultats qui n'ont pas abouti sur un consensus qui permet de nous donner une explication de ces divergences. Une réponse à ce questionnement peut avoir un lien avec les émotions, qui jouent un rôle crucial dans la vie, et qui peuvent influencer nos attitudes, nos actes ainsi que nos réactions face à la RCÉ.

2.2 Les émotions

Divers auteurs, scientifiques et philosophes ont tenté de définir le concept des émotions et d'expliquer leurs rôles dans la vie. Selon Fehr et Russell (1984), même si tout le

monde sait ce que sont les émotions, personne ne peut les définir. Pour Reeve (2009), « les émotions sont des phénomènes éphémères, d'éveil, d'expressivité, qui aident l'organisme à s'adapter aux opportunités et aux défis auxquels il est confronté lors d'événements importants de la vie² » (traduction libre, p.301). Les émotions ont comme rôle de motiver l'action (Frenzel et Stephens, 2017) puisque leur objectif est de produire un comportement qui réagit à une situation (Damasio, 2000). Que sont les émotions ? D'abord, il faut faire la distinction entre les *traits* et les *états* émotionnels. Concrètement, les *traits émotionnels* sont reliés à la personnalité (calme, anxieux, optimiste) et sont relativement stables tout au long de la vie (Roth, 2018). Les *états émotionnels* sont des émotions vécues par l'humain dans le moment présent, de façon spontanée. L'état émotionnel est une réaction automatique à un objet (stimulus) dans l'environnement interne (sensation corporelle ou un changement dans notre pensée) ou à un objet dans l'environnement externe (environnement physique, une fleur, un être cher, un examen) (Damasio, 2005). Les émotions sont des construits multidimensionnels accompagnés de composantes affectives (sentiments), physiologiques (le cœur qui bat), cognitives (les émotions influencent nos pensées), expressives (sourire) et, finalement, motivationnelles (les émotions dirigent nos actions) (Frenzel et Stephens, 2017). Ces constructions multidimensionnelles expliquent comment les émotions influencent les actions de l'humain. De plus, les émotions peuvent être définies selon deux dimensions, soit la valence (positive/négative) et l'intensité (activée/désactivée) (Russell, 1980): par exemple, la *peur* a une valence négative et une intensité activée, alors que la *sérénité* a une valence positive et une intensité désactivée.

² Emotions are short-lived, feeling–arousal–purposive–expressive phenomena that help us adapt to the opportunities and challenges we face during important life events.

Les émotions et la cognition ont longtemps été considérées comme des processus indépendants, mais le travail de Damasio (2000, 2005), Frenzel et Stephens (2017) et Ledoux (1998), par exemple, nous fournit des preuves empiriques démontrant qu'il s'agit de processus hautement intégrés. Les émotions ont le rôle d'attirer notre attention vers des objets pertinents dans notre environnement. Elles nous aident à savoir ce à quoi il faut porter l'attention pour non seulement éviter des dangers, mais aussi pour profiter des objets favorables au développement et à l'épanouissement humain (Damasio, 2005; Fredrickson, 2001).

Compte tenu du fait que les émotions influencent nos actions, notre cognition, notre individualité, notre but est de savoir comment la RCÉ peut influencer les émotions chez les apprenants. Pour bien comprendre le rôle des émotions dans la vie en général et pour faire le lien avec la RCÉ, nous exposerons deux théories importantes. D'abord, pour expliquer les causes des émotions en salle de classe, nous utilisons la théorie du contrôle et de la valeur des émotions d'accomplissement de Pekrun (2006) (2.2.1). Ensuite, pour expliquer l'impact des émotions sur l'apprentissage, nous utilisons la théorie de l'élargissement constructif proposée par Fredrickson (2001). Nous verrons, dans les prochaines lignes, comment cette théorie a été testée sur des participants dans une étude empirique.

2.2.1 Les causes des émotions et la RC en salle de classe

La salle de classe est un endroit qui suscite beaucoup d'émotions puisque les étudiants sont constamment en situation d'apprentissage, d'interactions et d'évaluation. Cette évaluation peut être faite par les pairs, par l'enseignant et par les apprenants eux-mêmes, etc. Une théorie expliquant comment le contexte de salle classe influence les émotions est la théorie du contrôle et de la valeur des émotions d'accomplissement (*The Control-Value Theorie of Achievement Emotions*). Cette théorie, proposée par Pekrun (2006), fait état de tout ce qui peut influencer les émotions qui, à leur tour, influencent

l'apprentissage et la réussite. Les émotions liées à la performance (*Achievement emotions*) sont définies par l'auteur comme des émotions directement liées à la perception de la performance lors de l'accomplissement de tâches. Autrement dit, ce sont les émotions que nous vivons en classe et qui sont reliées à la performance et à notre expérience à l'école. Un exemple serait le plaisir d'apprendre, la frustration, l'ennui ressenti en classe et la colère face à des activités difficiles. Les émotions liées à la performance peuvent être définies selon diverses dimensions: 1) la valeur positive ou négative de l'événement déclencheur d'émotion, 2) le degré de contrôle que l'on pense avoir sur cet événement, et 3) le moment où l'événement déclencheur se produit: le futur, le passé ou le présent. Nous allons illustrer ces dimensions dans les prochains paragraphes.

2.2.1.1 Valeur et contrôle

Dans la section qui précède, nous avons vu que les émotions liées à la performance sont pertinentes pour la classe. À cet effet, l'auteur propose la théorie des *appraisals* qui explique comment l'évaluation (*appraisal*) que l'apprenant fait à l'égard de sa performance lors de l'accomplissement d'une tâche donnée (réussite, échec) et à l'égard de la causalité de cette performance (interne, externe) détermine la nature de la réaction émotionnelle, qu'elle soit positive ou négative. La théorie est basée sur deux niveaux: la valeur subjective (positive/négative) et le niveau de contrôle subjectif (interne/externe). Par exemple, si un étudiant réussit son examen (positif) et que sa réussite est attribuée à ses efforts et à sa persévérance (interne), il pourrait ressentir de la fierté. Aussi, il pourrait ressentir de la gratitude si sa réussite (positif) provient de la générosité de son enseignant (externe). En revanche, si cet élève est responsable de son propre échec (négatif, négatif), il pourrait éprouver un sentiment de honte. Parallèlement, il pourrait éprouver de la colère si son échec est causé par l'enseignant (négatif, externe). Effectivement, selon la théorie, les émotions sont influencées par les évaluations que les élèves font de leur propre performance.

2.2.1.2 Temporalité de l'événement déclencheur

Pekrun (2006) affirme également que les émotions peuvent être déclenchées par l'évaluation des performances pour des événements futurs (*résultats prospectifs*), passés (*résultats rétrospectifs*) et présents (*activité en cours*). Brièvement, pour les *résultats prospectifs*, l'apprenant se pose la question à savoir comment le succès peut être atteint et l'échec évité. Il porte un regard anticipé sur la tâche demandée. Par exemple, si l'élève anticipe une valeur positive face à l'examen (réussite) tout en ayant un niveau de contrôle interne élevé (« je peux réussir si je me prépare »), il aura une émotion anticipative de joie, une émotion positive et vice versa pour les émotions négatives. En ce qui concerne les *résultats rétrospectifs*, l'élève porte un regard sur le passé, sur ce qu'il a fait antérieurement. Alors, en recevant sa copie, s'il évalue les résultats comme une réussite (positif) grâce à son propre effort (contrôle interne et haut), il peut expérimenter de la fierté. Les émotions déclenchées par l'*activité* concernent la performance dans l'ici et maintenant. Par exemple, si l'étudiant effectue une activité ayant une valeur positive et si cette activité se déroule bien (contrôle haut et interne), il pourrait ressentir le flow ou le plaisir d'apprendre.

Cela étant dit, puisque la RCÉ porte sur une production qui a été effectuée dans le passé, l'étude actuelle se situe dans le moment rétrospectif, car lorsque nous recevons la RCÉ, c'est rétrospectif. Nous verrons, dans les prochaines lignes, le lien avec la théorie de Fredrickson (2001). Selon la théorie de Pekrun (2006), lorsque nous devenons conscients d'une erreur, une émotion négative pourrait être provoquée. Cette émotion peut être ressentie à cause de nous-mêmes (étudiants) ou à cause de l'enseignant. De la même façon, lorsque nous recevons une RCÉ, des émotions seront provoquées tout dépendamment de la cause attribuée à l'échec ou à la réussite (enseignant, étudiant lui-même). À titre d'exemple, si l'élève éprouve une émotion négative face à la RCÉ, il risque de moins bien s'engager envers la tâche demandée. Nous verrons, dans les paragraphes suivants, une théorie sur les émotions positives et négatives.

2.2.2 L'impact des émotions sur l'apprentissage

Nous avons choisi la théorie de l'élargissement constructif pour expliquer l'impact des émotions sur l'apprentissage, car elle propose deux hypothèses sur le rôle des émotions positives et négatives dans le développement humain. Fredrickson (2001) s'est intéressée au rôle des émotions en général. L'auteure a proposé un nouveau modèle théorique afin de mieux saisir les effets uniques des émotions positives. Selon cette théorie, d'une perspective biologique, les émotions négatives sont des réactions inconscientes face à un danger; leur rôle est d'avertir l'organisme d'un danger potentiel. Autrement dit, elles jouent un rôle de protection et lorsqu'il y a un danger, il y a une centration attentionnelle face à ce danger. En d'autres termes, les émotions négatives restreignent les ressources cognitives et cette restriction a une influence négative sur l'apprentissage. Cependant, les émotions positives élargissent les ressources cognitives et attentionnelles de l'individu. Elles poussent l'organisme à s'engager avec son environnement.

Les recherches empiriques soutiennent cette théorie. En effet, pour alimenter l'hypothèse de l'élargissement constructif, Fredrickson et Branigan (2005) ont mené deux expériences dans un cours d'introduction à la psychologie, afin de voir si les émotions positives élargissent la portée des répertoires d'attention et de pensée-action. La portée de l'attention a été évaluée à l'aide d'une tâche de traitement visuel global local (Kimchi et Palmer, 1982) (expérience 1) qui consiste à choisir la figure qui correspond à la figure cible présentée à la suite d'un stimulus conçu pour susciter des réactions émotionnelles (vidéos positives, neutres et négatives). Les participants dans un état positif choisissaient la figure globale, car ils ne portaient pas attention aux petits détails, et ceux dans un état négatif choisissaient la figure locale, car leur attention était rétrécie et ils portaient attention aux petits détails. De plus, les chercheuses ont examiné les répertoires de pensée-action au moyen d'un test de vingt énoncés (expérience 2) où les participants devaient écrire 20 lignes sur ce qu'ils voulaient faire à la suite des

stimulus à l'aide du « *Twenty- Statements Test* » (Kuhn et Mcpartland, 1954). Les résultats indiquent que les participants éprouvant une réaction émotionnelle positive ont rapporté l'envie de jouer, d'être créatif, d'apprendre, tandis que les autres dans un état émotionnel négatif ont dit être anxieux, dépressifs et antisociaux. En résumé, les émotions positives ont élargi la portée de l'attention des participants dans l'expérience 1 et les répertoires pensée-action dans l'expérience 2. Dans l'expérience 2, les émotions négatives ont réduit les répertoires de pensée-action.

Les expériences présentées ci-dessus permettent de faire un lien avec la RCÉ, dont les résultats semblent concorder avec la théorie de l'élargissement constructif de Fredrickson (2001) qui affirme que les émotions positives élargissent les ressources cognitives et que les émotions négatives encouragent des comportements d'évitement et de désengagement.

Pour que la RCÉ soit « effective », l'apprenant doit être conscient qu'il a reçu une RC, y porter une attention et s'engager avec cette RC (Guénette, 2007). Si les émotions positives élargissent les ressources cognitives de l'apprenant, ce dernier pourra, sans doute, s'engager dans la RC et la comprendre, et en conséquence produire de meilleures révisions. En revanche, s'il est dans un état négatif, il éprouvera un sentiment de désengagement qui l'empêchera d'être conscient de la RC reçue.

La dernière section fait état d'études qui ont étudié les émotions et la RCÉ. De plus, comme mentionné dans l'article de Pekrun (2006), les émotions liées à des résultats rétrospectifs sont suscitées lorsque l'échec ou le succès ont lieu. Effectivement, nous supposons que le succès induit à la joie et l'échec induit à la frustration et/ou à la tristesse (Weiner, 1985). Et selon l'émotion vécue, l'apprentissage, la motivation à apprendre, les ressources cognitives et ainsi de suite seront affectés. La théorie proposée par Pekrun (2006) concorde avec celle de Fredrickson (2001, 2013) où cette

auteure explique comment les émotions influencent la performance, l'engagement et la correction. Jusqu'ici, nous avons vu d'où viennent les émotions vécues en salle de classe. Dans la prochaine section, nous exposerons des études portant sur les émotions et la rétroaction corrective.

2.3 Les émotions et la RCÉ

Jusqu'ici, nous avons vu les effets de la RCÉ et les effets des émotions positives et négatives. Dans cette section, nous cherchons à les combiner. Il y a peu ou pas assez d'études qui ont étudié l'effet des émotions sur la RCÉ en L2 (Mahfoodh, 2017). Généralement, les études examinent davantage le type ou le mode de RC sans s'intéresser aux rôles des émotions dans le processus de rétroaction et/ou de révisions. Pour pallier ce manque dans la littérature, certaines études ont examiné la relation entre les émotions et la RCÉ. Nous présenterons une recension de quelques articles en lien avec la RCÉ et les émotions. Concrètement, nous exposerons des études qui ont observé les attitudes et les perceptions ainsi que les réactions émotionnelles des élèves face à la RCÉ.

2.4.1 Études examinant les attitudes et perceptions des apprenants face à la RCÉ

Les études qui portent sur la RCÉ et les émotions spécifiquement sont peu nombreuses. Il y a eu, dans ce domaine, des études portant sur les attitudes et les perceptions des apprenants. Nous incluons deux études qui examinent les attitudes et les perceptions des étudiants, car même si nous ne parlons pas directement des émotions, le lien est très présent, puisque les émotions, les attitudes et les perceptions ont en commun l'expérience subjective ressentie par l'individu.

Zacharias (2007) a examiné les attitudes des élèves à l'égard de la RCÉ; il a voulu connaître comment la RCÉ est envisagée du point de vue des élèves et des enseignants. Un total de 100 participants et 30 enseignants ont participé à l'étude. Ensuite, 21 élèves et dix enseignants ont participé aux entrevues où ils devaient répondre à des questions sur leurs croyances et opinions en lien avec la RC. Ce qui nous intéresse dans cette recherche est les résultats obtenus en lien avec les réponses émotionnelles des participants face à la RC. Les résultats mentionnent que la majorité des élèves préfère recevoir une RCÉ de la part de l'enseignant qui maîtrise bien la langue, constat noté par Mahfoodh (2017). Cependant, quelques élèves ont dit que la RCÉ reçue les rend inquiets et stressés. Ils ont dit préférer une rétroaction par les pairs qui assure une sécurité et un sentiment de confort. Les sentiments mentionnés dans le questionnaire n'étaient pas uniformes, puisque la majorité des participants se sentaient excités, certains confus et découragés et très peu déçus ou stressés. Les élèves se sentent excités pour deux raisons: ils pensent que la rétroaction de l'enseignant les aide à prendre conscience de leurs erreurs et les aide à orienter leur processus de révision. Également, ils ont une idée des attentes de l'enseignant. De plus, la majorité (90 %) du groupe a admis que leurs sentiments dépendaient de la quantité des commentaires sur les textes. Par exemple, si l'enseignant écrit trop de commentaires sur les ébauches, les élèves se sentent soit ennuyés soit découragés de continuer à écrire ou de réviser leur travail. Et le contraire a été observé aussi, c'est-à-dire que moins de RCÉ engendre plus d'émotions positives. Ce résultat montre à quel point les émotions dépendent de la quantité et de la qualité de la RCÉ donnée. Somme toute, la RCÉ semble influencer les émotions des apprenants et, en revanche, leur capacité à réviser leur texte.

Dowden et coll. (2013) ont examiné les perceptions de deux cohortes d'étudiants face à la RCÉ. Deux résultats en rapport avec la perception des élèves sur la rétroaction écrite et les réponses émotionnelles aux commentaires écrits ont attiré notre attention. Brièvement, quant au premier résultat, les auteurs mentionnent que les étudiants ont

éprouvé des réactions émotionnelles face à la rétroaction écrite, constatation qui se trouve chez Mahfoodh (2017), Simard et Zuniga (2020) et Zacharias (2007). Quelques étudiants ont fait part de leur préoccupation face à la rétroaction en disant que la rétroaction doit encourager le progrès et non le contraire (p. 354). De plus, 99 % des étudiants ont rapporté que la rétroaction écrite devrait inclure des directives explicites et des suggestions d'amélioration. Le deuxième résultat concerne les réponses émotionnelles. Toujours selon les auteurs, les réactions négatives ont éliminé tout avantage scolaire de la rétroaction écrite pour les élèves. Deux étudiants ont exprimé leurs émotions en disant que leur préoccupation réside dans une RC inutile et non constructive. De plus, une rétroaction négative se présente comme un affront pour ces derniers (p. 355). D'autres ont éprouvé des réactions émotionnelles négatives lorsque les correcteurs/tuteurs se concentraient sur la forme et non sur le contenu (Duncan, 2007; Ferguson, 2011). Pareillement, les étudiants n'ont pas souhaité recevoir des commentaires idiosyncrasiques non accompagnés de commentaires et/ou d'explications. Cette remarque est partagée par les participants de Zacharias (2007) en lien avec une RC sous forme de commentaire trop général.

Les études présentées ci-dessus nous permettent de dire que les causes et les effets des émotions semblent être en lien avec les deux théories décrites dans la section précédente, celle de Pekrun (2006) et de Fredrickson (2001). Il a été démontré que les élèves perdent l'envie de s'engager avec la RC reçue lorsqu'ils éprouvent une réaction négative qui engendre un désengagement avec l'activité. Si cette activité se présente comme une tâche difficile à accomplir, une frustration peut être vécue, ce qui influence la performance de l'apprenant, alors qu'une réaction émotionnelle positive crée l'effet contraire. De plus, les résultats ont montré qu'en recevant les copies corrigées, les élèves émettaient des commentaires sur la RCÉ reçue, et ces commentaires n'étaient pas toujours positifs; en fait, comme la rétroaction se passait dans le moment rétrospectif, certains étudiants disaient que les correcteurs/les enseignants n'avaient pas

bien compris le sens du message ou pas bien corrigé les textes. Donc, les résultats obtenus à l'examen (texte écrit) étaient dus aux professeurs et une émotion de colère était vécue à ce moment chez les élèves, selon la théorie de Pekrun (2006).

2.3.1 Études portant sur les réactions émotionnelles face à la RCÉ

Similairement à Zacharias (2007) les participants dans l'étude de Mahfoodh (2017) croient en l'autorité de l'enseignant qui maîtrise la langue d'enseignement. Mahfoodh (2017) a examiné la relation entre les réponses émotionnelles des élèves face à la RCÉ donnée par l'enseignant et le succès de ces réponses dans la révision. De même que Zacharias (2007), il a mené son étude dans un contexte ALÉ. Huit étudiants universitaires et deux professeurs ont participé à l'étude. L'auteur décrit le type de rétroaction donné ainsi: codage direct, transmission d'informations, valorisation de la grammaire et de la révision, formulation d'une demande, évaluation négative et déclaration de réflexion (p. 59). Au total, 944 points de rétroaction ont été émis sur les travaux et diverses réactions émotionnelles sont apparues: acceptation de la rétroaction (75.2 %), rejet de la rétroaction (9.1 %), surprise (4.0 %), sentiment de bonheur (3.4 %), insatisfaction (2.9 %), déception (2.2 %), frustration (1.7 %) et satisfaction (1.5 %). La majorité des élèves a accepté la rétroaction reçue pour différentes raisons: la RC aide à réviser le texte, l'enseignant maîtrise la langue ce qui fait en sorte que les élèves croient en son savoir. Le sentiment de frustration est causé par le fait que les enseignants ont donné trop de rétroaction. Encore une fois, ces découvertes rejoignent celles de l'étude de Zacharias (2007) dans laquelle les élèves ont dit recevoir une quantité élevée de RC. Pour mesurer le succès des révisions, Mahfoodh (2017) a utilisé un schéma analytique et les résultats sont soit: non révisé (9.4 %), révision infructueuse (6.8 %) ou révision réussie (83.8 %). L'auteur conclut que même si les élèves ont éprouvé des réactions émotionnelles négatives à l'égard de la rétroaction reçue, la grande majorité des élèves a accepté la RC et ils ont pu réviser leurs textes même s'ils ont vécu une réaction émotionnelle peu positive face à la RC. Cependant, cette

découverte a été rejetée par Simard et Zuniga (2020) qui ont trouvé que les apprenants éprouvant plus d'émotions positives ont réussi à mieux réviser les textes et non le contraire.

Simard et Zuniga (2020), quant à eux, se sont intéressés au rôle médiateur des émotions entre le *linguaging*³ et le succès des révisions après un RCÉ. Le succès des révisions résulte dans une révision correcte de la forme incorrecte. Les auteurs ont mené une étude quasi expérimentale auprès de 42 étudiants inscrits en cinquième secondaire dans une école francophone. L'étude a été réalisée dans le cadre d'un cours de français L2. Au moment de la collecte de données, les élèves avaient reçu 600 heures d'enseignement en ALS. Ces derniers devaient écrire un texte narratif d'environ 275 mots en 60 minutes. La technique de correction préconisée par les auteurs était la RCÉ indirecte de façon exhaustive. La RCÉ portait sur les erreurs grammaticales, lexicales, les erreurs de ponctuation et d'orthographe. Cependant, aucune RCÉ sur le contexte ni sur la structure du texte n'a été donnée. Après avoir reçu et regardé leurs copies corrigées, mais avant de passer à la correction, les élèves devaient remplir un questionnaire sur leur état émotionnel. Ensuite, ils devaient corriger les erreurs en écrivant la bonne réponse au-dessus des erreurs soulignées. À la fin, ils devaient remplir l'autre partie du questionnaire où ils devaient dire quelles erreurs étaient les plus difficiles ou faciles à corriger et pourquoi. Les résultats concernant la relation entre l'état émotionnel et les révisions indiquent que plus les apprenants recevaient de la RCÉ, plus bas était leur état émotionnel. À l'inverse, moins de RCÉ a engendré un état d'esprit plus positif. De plus, les participants positifs ont révisé avec succès environ

³ Ce terme emprunté de l'anglais est un concept qui s'exprime comme un moyen de médiation de la cognition par Swain (2006, p.96) et elle le définit comme le processus qui consiste à donner un sens et à façonner la connaissance et l'expérience par le langage (p.98). Autrement dit, le *linguaging* est comme une négociation de sens sur une règle/activité. Il s'agit d'une réflexion sur la langue.

20% d'erreurs comparativement aux autres participants qui n'ont pas rapporté de positivité. En général, les participants ont exprimé plus d'émotions négatives que d'émotions positives après avoir reçu leurs textes corrigés. Cette découverte est en contradiction avec les études de Mahfoodh (2017), Mahfoodh et Pandian (2011) et Zacharias (2007), lesquels ont mentionné que les apprenants avaient des attitudes positives envers la RCÉ. Simard et Zuniga (2020) affirment que ce contraste peut être dû au fait que ces auteurs n'ont pas bien fait la différence entre sentiments (conscient) et émotions (préconscient). Les élèves dans les études ci-dessus réfléchissaient sur la RCÉ, tandis que Simard et Zuniga (2020) ont mesuré les réactions émotionnelles automatiques et subconscientes des élèves face à la RCÉ telles qu'exprimées dans le *language*. Somme toute, plus de RCÉ a produit plus d'émotions négatives et moins de RCÉ a déclenché plus d'émotions positives qui, à leur tour, ont donné de meilleurs taux de révision dans les copies.

En résumé, Mahfoodh (2017) a voulu connaître les réactions émotionnelles des apprenants face à la RC et le succès des réponses dans la révision des textes. Il a conclu que les apprenants étaient capables de bien réviser leurs productions (83.8%), peu importe leur état émotionnel ou leur attitude face à la RC. Cependant, nous avons vu que Simard et Zuniga (2020) ont fourni des résultats contradictoires avec ceux obtenus par cet auteur, car ils ont trouvé que la RC a affecté les émotions des participants et le succès des révisions. Ils ont conclu qu'un taux élevé de RC exhaustive indirecte a donné des réactions émotionnelles négatives. Leurs résultats sont en lien avec ce que proposent les théories de Pekrun (2006) (les causes) et de Fredrickson (2001) (l'effet de la fréquence). Dans un premier temps, plus l'élève se fait dire qu'il n'a pas bien performé dans une tâche, plus il se frustre. Dans un deuxième temps, plus cet élève devient frustré, moins bien il s'engagera avec la RC, comme expliqué par les deux théories en question. Il est possible de voir que les études présentées n'ont pas abouti aux mêmes consensus sur la RC, puisque chaque recherche était différente. Nous

constatons qu'il y a toujours un manque dans la recherche en lien avec les émotions et la RC. À notre connaissance, aucune étude n'a étudié l'effet d'une RC exhaustive et sélective sur les émotions et le succès dans la révision. Nous partons de ce manque pour mener notre recherche qui découle des limites présentées dans l'étude de Simard et Zuniga (2020).

2.4 Questions de recherche et hypothèses

Comme vu dans la problématique, le débat existant à savoir si la RC est utile ou non continue d'être étudiée de la part de divers chercheurs et chercheuses. Chaque étude examinée a abouti à des résultats différents. Une panoplie d'études et de recherches ont examiné l'efficacité de la RC sur l'apprentissage, mais peu d'études ont examiné en détail les raisons de l'efficacité ou non et les divers résultats de la RC. Un autre problème, peu décortiqué dans le domaine, qui s'est développé concerne les émotions, l'expérience subjective, ce qui fait partie de l'apprentissage d'une langue (Harris et coll., 2014).

Dowden et coll. (2013), Mahfoodh (2017) et Zacharias (2007) ont mené différentes études qui ont soit trouvé que la RCÉ en grande quantité influence l'état émotionnel des participants, soit que la RCÉ enlève tout avantage scolaire. En revanche, il a été mentionné que peu importe le type de RCÉ, les apprenants ont apprécié recevoir de la rétroaction; ils ont bien corrigé leur production. Simard et Zuniga (2020) disent qu'une grande quantité de RCÉ influence sur les émotions et le succès de révisions. Cependant, nous avons vu qu'il y a encore des détails qui n'ont pas été présentés dans les études en lien avec notre problématique de départ, notamment l'impact de la quantité de la RCÉ indirecte, soit exhaustive ou sélective, sur les émotions et le succès des révisions.

Pour contribuer à combler le manque dans la recherche en lien avec la RCÉ et les émotions, nous nous sommes posé les questions suivantes :

1. Comment la RCÉ exhaustive et la RCÉ sélective influencent-elles l'expérience émotionnelle des apprenants de français L2 lors de la correction d'une tâche d'écriture?
2. Quelle est l'interaction entre l'expérience émotionnelle des apprenants lors de la correction d'une tâche d'écriture et le succès des révisions?

À partir de nos questions, nous formulons deux hypothèses.

Hypothèse 1: La rétroaction sélective comparativement à l'exhaustive aura des effets moins négatifs sur l'état émotionnel des élèves. Pour soutenir notre hypothèse, nous citons l'étude de Pekrun (2006). Selon l'auteur, plus nous faisons des fautes, plus nous remarquons des lacunes, ainsi plus d'émotions négatives seront ressenties. De plus, selon l'étude de Sheen et coll. (2009), dans laquelle il a été noté que la RCÉ exhaustive était ardue alors que la RCÉ sélective était plus efficace lors des tâches de correction, alors que l'étude de Simard et Zuniga (2020) a, indirectement, trouvé que la RCÉ sélective peut donner des résultats émotionnels positifs.

Hypothèse 2: Les émotions positives vécues entraîneront de meilleurs taux dans le succès des révisions. Ici, nous citons l'étude de Fredrickson (2001, 2013). Selon sa théorie, les émotions positives augmentent la cognition et augmenteraient les chances de réussite dans la correction. De plus, Simard et Zuniga (2020) ont trouvé que les participants éprouvant une émotion positive (état positif) étaient plus attentionnés à corriger leurs textes; ils ont pu en corriger beaucoup plus (20%) que les autres participants dans un état négatif.

Dans le présent chapitre, nous avons dressé un portrait global de ce qui a été fait dans le domaine de la recherche en lien avec la RCÉ et les émotions. Dans le chapitre suivant, il sera question de la méthodologie envisagée pour répondre à notre objectif et à nos deux questions de recherche, et ce dans le but de présenter des résultats en lien avec notre problématique de recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Notre objectif est de savoir comment une RCÉ exhaustive et sélective interagit avec les émotions des étudiants et comment les émotions interagissent avec la révision des textes. Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les études traitant de la RCÉ et des émotions. Dans celui-ci, il est question de la méthodologie conçue pour notre recherche. D'abord, nous présenterons le type de recherche (3.1), les participants et le contexte de recherche (3.2). Ensuite, les instruments de mesure (3.3), le déroulement de la collecte (3.4), le dépouillement et l'organisation des données (3.5) ainsi que les analyses (3.6) seront présentés. Finalement, il sera question des considérations éthiques (3.7).

3.1 Type de devis de recherche

Dans le but de tester nos deux hypothèses de recherche, nous avons décidé de mener une étude de type quasi expérimental reposant sur une approche méthodologique quantitative à mesures répétées comportant deux conditions expérimentales: RCÉ exhaustive et RCÉ sélective. Généralement, une recherche quasi expérimentale utilise un groupe témoin (Thouin, 2014), mais dans notre cas, nous avons eu recours à un devis de recherche à mesures répétées où chaque participant a expérimenté les deux conditions. Nous avons choisi ce type de recherche, car nous voulons mesurer les

différences entre des groupes ayant subi une démarche didactique spécifique (Thouin, 2014).

3.2 Participants et contexte

La recherche a été effectuée dans une université francophone dans la province du Québec auprès d'apprenants adultes inscrits dans un programme de français langue seconde. L'établissement en question offre des cours de langues dont le français langue seconde de niveaux A1 (débutant) à C2 (avancé). Les participants suivaient un cours de perfectionnement en grammaire II dans lequel ils devaient écrire un texte. À la suite de la crise sanitaire de la Covid-19 et à la suite des mesures prises par l'université en question, les cours ont été désormais donnés à distance (formule multimodale), ce qui a fait en sorte que notre recherche ne pouvait plus être réalisée en salle de classe (en présentiel) comme convenu au début du projet; elle devait plutôt être menée à distance. Nous avons choisi notre population selon certains critères: le niveau, l'âge, la matière enseignée et l'université. Cela a fait en sorte que nous avons un échantillonnage accidentel ou non probabiliste, aussi connu sous le nom « par convenance » qui consiste à choisir des personnes selon leur accessibilité dans un lieu déterminé et à un moment précis (Fortin et Gagnon, 2016).

3.2.1 Description de l'échantillon

Notre population était composée de six femmes et d'un seul homme ($N=7$). Au moment de la collecte, l'âge des participants variait de 37 à 44 ans; la moyenne d'âge était de (39.7) ans et l'écart-type était de (2.8).

Notre population était composée de deux classes d'un cours de français langue seconde donnée en ligne dans une université québécoise. La grande majorité des participants avaient comme langue maternelle le mandarin (4/7). Une personne parlait le farsi, une

parlait l'arabe et une autre parlait l'italien. De plus, la majorité du groupe parlait au moins deux langues autres que leur langue maternelle. Quatre personnes sur sept (4/7) avaient appris l'anglais et le français et une seule avait aussi appris le japonais. De plus, une seule personne (1/7) a dit parler l'anglais et le français à la maison; les autres parlaient leur langue maternelle. Avec les amis, les participants parlaient soit l'anglais et/ou le français, un participant n'utilisait que sa langue maternelle et une autre parlait plus de trois langues différentes avec ses amis. La majorité des participants considérait leur niveau de français comme post-intermédiaire selon le Cadre européen commun de référence (CECR). Une personne se considérait de niveau intermédiaire, et deux autres, de niveau avancé.

3.3 Instruments de mesure

Pour mener cette recherche, trois instruments ont été utilisés : un questionnaire sociodémographique (3.3.1), deux tâches d'écriture (3.3.2) et deux questionnaires portant sur les états émotionnels (3.3.3). L'un avant la réception du texte corrigé et l'autre après la consultation du texte en question et avant de procéder à la tâche de correction.

3.3.1 Questionnaire sociodémographique

Nous avons décidé de créer un questionnaire en utilisant le logiciel LimeSurvey contenant sept (7) questions, et ce afin de mieux connaître notre population étudiante (voir annexe A). Les réponses aux questions étaient de nature courte. Dans la première section du questionnaire, les questions portaient sur la langue maternelle des participants, les langues apprises et celles parlées avec les amis de même qu'à la maison. Ensuite, il y avait une question portant sur l'âge et le genre des étudiants. Finalement, il y avait une question sur leur compétence linguistique et leur niveau de français.

3.3.2 Deux tâches d'écriture

Les élèves devaient écrire deux textes personnels de 250 mots chacun (voir annexe B). L'écriture était faite avec le logiciel Word. Ils devaient écrire une histoire sur un sujet qui leur avait été proposé ou sur un sujet choisi par ces derniers. Évidemment, à chaque écriture, le sujet devait être différent. Lors de la première séance, les choix étaient les suivants : *raconter votre arrivée au Canada, parler d'un sujet que vous jugez important, parler de votre famille, etc.* Pour la deuxième séance, les sujets étaient : *décrire un événement, décrire une expérience personnelle, le plus beau jour de ma vie, etc.* À noter que les sujets devaient être différents pour les deux rédactions. Les participants disposaient de 90 minutes pour réaliser la tâche demandée. Ils n'avaient pas le droit de demander de l'aide à un tiers, mais ils pouvaient recourir à un dictionnaire bilingue et un conjugueur seulement.

3.3.3 Questionnaire état émotionnel

Nous avons choisi le questionnaire utilisé par Csikszentmihalyi et coll. (1996) qui demande d'encrer une case qui décrit le mieux l'état d'esprit/émotionnel des participants. Cet instrument est traduit de l'anglais vers le français. Nous avons opté pour ce questionnaire parce qu'il a été validé par plusieurs chercheurs, chercheuses; il était le mieux adapté à notre contexte. Ce questionnaire est fait selon l'échelle différentielle sémantique, une évaluation sur une échelle bipolaire à sept points, de la signification qu'accorde un sujet à une attitude ou à un objet donné. L'échelle est constituée d'adjectifs pairs où le chiffre 1 représente la réponse la plus positive et où le chiffre 7 indique la réponse la plus négative. L'échelle 4 (milieu) indique une réponse neutre. Dans notre questionnaire (voir annexe C), nous avons décidé d'utiliser des symboles (+++ (très) /++ (plutôt) /+ (un peu) /= (neutre)) plutôt que des chiffres. Notre questionnaire contenait des adjectifs positifs et négatifs (hostile/amical, heureux/triste, actif/passif/tendu/détendu). La distribution des adjectifs était faite de manière aléatoire, dans le but d'assurer la validité interne des items. La même structure se trouvait dans

le deuxième questionnaire (voir annexe D) à l'exception d'une question ouverte qui demandait aux participants d'écrire quelques phrases sur leurs sentiments (« Merci de nous faire part de vos sentiments après avoir regardé la rétroaction. Sentez-vous à l'aise d'écrire tout ce qui vous passe par la tête concernant votre texte corrigé. »)

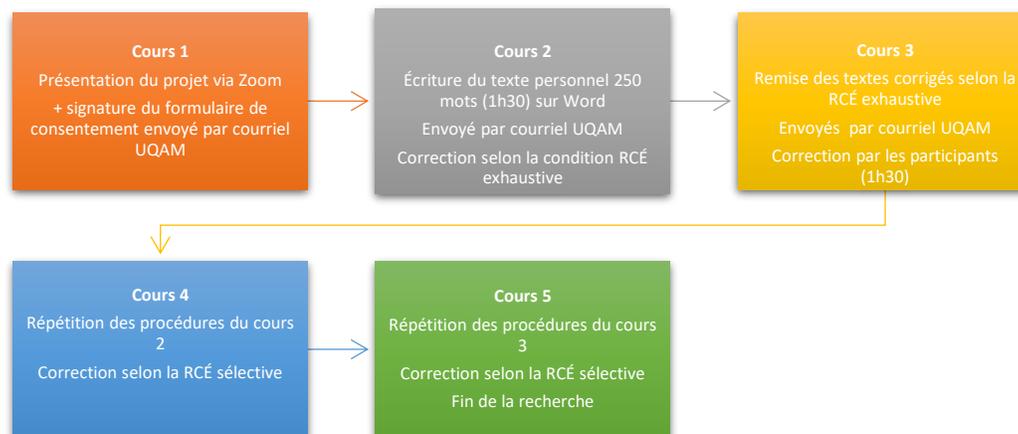
3.4 Déroulement de la collecte

En tout, cinq séances ont été nécessaires pour mener à bien la recherche, car les élèves suivaient le cours une fois par semaine. Au **cours 1**, grâce au logiciel Zoom, nous avons présenté la recherche en détail et le formulaire de consentement. De plus, les participants devaient remplir le questionnaire sociodémographique (LimeSurvey) (annexe A). Au **cours 2**, le groupe disposait de 90 minutes pour écrire le premier texte personnel (annexe B). Effectivement, les participants ont reçu toutes les consignes nécessaires à chaque semaine pour bien suivre les étapes du projet. Puisque nous étions en mode distanciel, nous avons demandé aux élèves d'écrire le texte en utilisant le logiciel Word et de nous l'envoyer via leur courriel UQAM. Entre le cours 2 et le cours 3, la chercheure avait corrigé les textes avec la procédure exhaustive qui consistait à corriger toutes les erreurs commises (adjectif, verbe, ponctuation, orthographe) en surlignant en jaune les erreurs, et ce sans donner d'indication sur leur nature. Par exemple, si le mot *pomme* était mal orthographié, nous surlignions le mot sans écrire un code de correction au-dessus ou dans la marge.

Au **cours 3**, nous avons remis par courriel UQAM les copies corrigées en format PDF aux apprenants avec les consignes à suivre et leur avons demandé de remplir le premier questionnaire état émotionnel qui était disponible sur LimeSurvey (10 minutes) avant de consulter leur copie corrigée (annexe C). Une fois cette première tâche terminée, ils devaient ouvrir le document contenant leur texte corrigé et le survoler sans y apporter aucune correction (5 minutes); par la suite, ils devaient remplir à nouveau le deuxième

questionnaire sur leurs états émotionnels (10 minutes), toujours sur LimeSurvey (annexe D). Une fois les deux questionnaires remplis et le texte consulté uniquement, ils pouvaient passer à la correction; pour cela, ils disposaient de 90 minutes. Une fois le tout terminé, ils devaient nous renvoyer par courriel le texte corrigé. Nous avons répété les mêmes procédures de rédaction pour le deuxième texte pendant le **cours 4** et le **cours 5**. Entre les cours 4 et 5, la chercheuse a corrigé les textes avec la technique sélective. Pour la deuxième correction, nous avons corrigé 50% des erreurs commises lors de la première rédaction (RCÉ exhaustive). Par exemple, l'élève A avait 26 erreurs pour la condition RCÉ exhaustive et pour la RCÉ sélective, nous avons corrigé uniquement 13 erreurs. Puisque le cours n'était plus en présentiel et qu'il se déroulait dans le contexte de mesures sanitaires reliées à la pandémie, nous avons décidé de donner la chance aux participants de choisir l'heure qui leur convenait pour faire la tâche de rédaction. Par exemple, les cours se donnaient le mardi et le jeudi; ils devaient nous donner une heure à ce moment-là et nous leur avons envoyé le travail à faire. De cette façon, ils avaient le temps nécessaire pour bien faire la tâche et nous avons une meilleure prise en charge du projet. Évidemment, la tâche n'était pas menée dans le cadre du cours. Les participants qui refusaient de participer à la recherche n'étaient pas pris en compte dans la recherche. Nous avons choisi, avec l'enseignante, les moments propices pour mener la recherche, soit à la fin du mois d'octobre de l'année 2020.

Figure 1. Tableau synthèse du déroulement de la recherche



3.5 Dépouillement et organisation des données (codification)

Correction des textes. Pour la condition de RCÉ exhaustive, nous avons corrigé toutes les erreurs dans les textes, nous avons visé des catégories d'erreurs *traitables*. Pour la condition RCÉ sélective, nous avons corrigé 50 % du nombre d'erreurs commises lors de la première écriture (RCÉ exhaustive). Chaque participant était corrigé de façon exhaustive pour les deux écritures. Cependant, lors de la deuxième condition (RCÉ sélective), nous avons décidé de choisir au hasard la moitié du nombre d'erreurs commises lors de la première condition (RCÉ exhaustive). Par exemple, si un apprenant a commis dix erreurs lors de la première rédaction, nous en avons corrigé cinq sur la deuxième rédaction, et ce sans égard au nombre d'erreurs commises dans celle-ci. Encore une fois, nous avons visé des catégories d'erreurs *traitables*. Cependant, avant de déterminer ce qui devait être corrigé, nous avons demandé à l'enseignante les notions qui avaient été maîtrisées ou non pour éviter le facteur stress.

Questionnaire état émotionnel. Pour les états émotionnels (Q 1 de recherche), nous avons demandé aux participants une autoévaluation de leur état émotionnel; chaque item était codé selon le degré d'appréciation. Alors, les valeurs suivantes étaient attribuées aux items correspondant aux états *positifs*: Très = 1, Plutôt = 2, Un peu = 3. Suivant le même principe, les états émotionnels *négatifs* étaient codés ainsi: Très = 7, Plutôt = 6, Un peu = 5. À noter que la distribution des adjectifs était faite de manière aléatoire, dans le but d'assurer la validité interne des items. La valeur 4 était attribuée à l'état *neutre*. À la suite de ce codage, l'état émotionnel de chaque participant a été quantifié par le calcul des scores obtenus pour chaque item. Au final, chaque participant pouvait scorer un minimum de 13 points (état le plus positif) et un maximum de 91 points (état le plus négatif). L'état le plus neutre était de 52 points.

Codification des données qualitatives. D'abord, nous avons retranscrit dans un fichier Excel tous les commentaires écrits par les participants pour la condition exhaustive et la condition sélective. Ensuite, nous avons lu chaque commentaire dans le but de l'associer à une valeur et pouvoir faire les analyses nécessaires. La valeur en question peut être une émotion (ex., heureux, frustré, triste) ou un mot exprimant un certain niveau de contrôle sur la tâche demandée (ex., facile, difficile, correct), le contrôle étant une composante essentielle des émotions de performance (p. ex., Pekrun, 2006). Pour mener à bien notre codification des données, nous avons calculé au total quatre scores: uniquement positif, exclusivement négatif, neutre et mixtes (positif et négatif). Concrètement, les scores se définissent ainsi: *uniquement positif* signifie qu'il n'y a que des mots positifs; *exclusivement négatif* veut dire qu'il n'y a que des mots négatifs; *neutre* veut dire qu'il n'y a pas de mots qui sonnent positifs ou négatifs, mais plutôt neutres; et, finalement, un score *mixte* signifie qu'il y a des mots de nature positive et négative dans le même commentaire. Le Tableau 5 expose tous les commentaires des participants ainsi que les émotions ressenties.

Taux de corrections réussies. Pour vérifier le succès de la révision et le nombre d'erreurs corrigées (Q 2 de recherche), nous avons comparé le taux de révision réussie. De cette façon, nous avons pu avoir une idée de tout ce qui avait été corrigé ou non.

Questionnaire sociodémographique. Les données quantitatives du questionnaire sociodémographique nous ont donné un portrait global de nos participants.

3.6 Analyses

Les données étaient organisées dans un fichier Excel et analysées à l'aide de SPSS. Nous avons calculé les statistiques descriptives des données avant de procéder à des analyses statistiques inférentielles. À noter que quatre variables n'étaient pas normalement distribuées.

Pour répondre à la première question sur l'interaction entre la RCÉ et l'état émotionnel, nous avons d'abord vérifié la normalité des données à l'aide des tests d'asymétrie et d'aplatissement conçus par le logiciel SPSS. Les résultats indiquaient que nos données semblaient être normalement distribuées à l'exception de quatre variables (nombre de mots, taux d'abandon, différence d'état et état émotionnel après). Nous avons donc effectué des tests non paramétriques Wilcoxon pour tester la signification des différences dans *l'état émotionnel* entre le groupe *sélectif* et *exhaustif*.

Pour répondre à la deuxième question sur l'interaction entre l'expérience émotionnelle et le succès des révisions, nous avons également eu recours au test Wilcoxon pour comparer les moyennes de quatre variables (taux d'erreurs, taux de réussite, taux de non-réussite et taux d'abandon) selon le groupe *positif* et *négatif*.

3.7 Considérations éthiques

Les participants étaient informés de leurs droits (séance 1). Ils étaient avertis qu'ils étaient libres de participer ou non à l'étude. Toutes informations sur le groupe en question étaient conservées dans une clé USB (avec un mot de passe) et seuls la chercheuse et son directeur de recherche y avaient accès. Un code alphanumérique était attribué à chaque participant afin de protéger l'identité des apprenants tout au long de la recherche. De plus, l'enseignante ne savait en aucun moment qui avait participé ou non la recherche, et elle n'était pas présente en mode distanciel durant l'expérimentation. Nous avons mentionné aux étudiants que leur acceptation ou leur refus de participer à notre projet de recherche n'avait aucune incidence sur la réussite du cours.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans le chapitre antérieur, il a été question de la démarche méthodologique que nous avons conçue pour répondre à nos deux questions spécifiques de recherche, à savoir : « Comment la RCÉ exhaustive et la RCÉ sélective influencent-elles l'expérience émotionnelle des apprenants de français L2 lors de la correction d'une tâche d'écriture? » et « Quelle est l'interaction entre l'expérience émotionnelle des apprenants lors de la correction d'une tâche d'écriture et le succès des révisions? ». Dans ce chapitre, nous exposerons les résultats qui sont ressortis de nos analyses des données quantitatives (questionnaire) et qualitatives (question ouverte). Tout d'abord, nous présenterons les résultats en lien avec les statistiques descriptives (4.1). Ensuite, nous exposerons en détail les résultats sur le type de rétroaction corrective et l'état émotionnel (4.2) ainsi que l'interaction entre l'état émotionnel et le succès des révisions (4.3). Nous terminerons ce chapitre avec les analyses qualitatives qui exposent les commentaires personnels des participants (4.4).

4.1 Statistiques descriptives

Dans cette section, il sera question de brosser un portrait des données recueillies de nos instruments de mesure. Premièrement, pour déterminer la normalité de la distribution des données, nous avons calculé l'asymétrie et l'aplatissement pour chaque variable.

Ces informations sont présentées dans le Tableau 1. Notez qu'il y a sept participants qui ont chacun écrit deux textes. Un total de 14 productions a été fait.

Tableau 1. Distribution des données

Textes (N=14)	Asymétrie (ET=.597)	Aplatissement (ET=1,154)
Nombre de mots *	2,368*	5,739*
Taux de rétroaction corrective	.919	1,015
Taux de réussite	-,355	-,608
Taux de non-réussite	,191	-1,331
Taux d'abandon*	,225	-,060*
État émotionnel avant	-,377	1,324
État émotionnel après*	-,726	-,504*
Différence d'état*	-2,518*	9,036*

ET=Erreur type, *= Non normalement distribué.

Pour déterminer la normalité de la distribution, nous avons divisé les statistiques *asymétrie* et *aplatissement* par l'erreur type (ET). Notez qu'un résultat entre -2 et +2 est considéré comme étant un indice de la normalité (Larson-Hall, 2010). Ainsi, toutes les données semblaient être normalement distribuées sauf les variables *nombre de mots*, *taux d'abandon*, *différence d'état* et *état émotionnel après*. En ce qui concerne *nombre de mots* et *taux d'abandon*, les données illustraient un pic d'asymétrie positive, ce qui suggère une concentration de scores faibles, avec quelques scores élevés aberrants. Un score de kurtosis négatif pour *différence d'état* et *état émotionnel après* suggère une distribution plutôt plate pour ces variables.

Étant donné que la moitié des variables n'était pas normalement distribuée et considérant le faible nombre de participants, nous avons décidé d'effectuer des tests non paramétriques pour poursuivre nos analyses statistiques inférentielles.

Le Tableau 2 expose les moyennes et les écarts-types des données du questionnaire. Dans un premier temps, nous présenterons toutes les données confondues des deux textes par la suite, nous ferons des analyses selon la condition.

Tableau 2. Moyennes et écarts-types des données du questionnaire

Textes (N=14)	Min	Max	Moyenne	Écart-type
Nombre de mots	239	390	274	39
Taux de rétroaction corrective	0,78	12,92	5,19	3,2
Taux de réussite	41	92	69	15
Taux de non-réussite	8	35	20	9
Taux d'abandon	0	25	10	9
État émotionnel avant	23	63	45	14
État émotionnel après	14	62	43	15
Différence d'état	-49	+19	-2.7	14

ÉT=Écart-type

Le Tableau 2 montre une grande variation dans le *nombre de mots* produits dans les textes avec une moyenne de 274 mots et un écart-type de 39. Le *nombre de mots* variait de 239 à 390. Le *taux de rétroaction corrective* était en moyenne de 5,19 événements de rétroaction corrective par 100 mots de texte, avec un grand écart-type de 3,2 et une grande variation de scores allant de 0.78 à 12,92. Quant au *taux de réussite*, la moyenne s'affichait à 69 % avec un grand écart-type de 15 points. Le *taux de non-réussite* s'affichait plus bas, avec une moyenne de 20 % et un écart-type de 9 points. Pour le *taux d'abandon*, une moyenne de 10 % et un écart-type de 9 points ont été notés. Ces données reflétaient les différences entre les deux conditions de l'étude. En nous

tournant vers les émotions, nous constatons une légère diminution de 2,7 points entre *l'état émotionnel avant* et *l'état émotionnel après* la RC, ce qui indique que les participants étaient légèrement plus heureux après la rétroaction ($M=43$; $ÉT=15$) qu'avant la rétroaction ($M=45$; $ÉT=14$). Il est intéressant de noter que le score le plus bas (14), c'est-à-dire le plus positif, a été mesuré après avoir reçu la rétroaction.

4.2 Question 1: Type de rétroaction corrective et l'état émotionnel

Dans cette sous-section, nous répondons à notre première question de recherche, soit comment la RCÉ exhaustive et la RCÉ sélective influencent-elles l'expérience émotionnelle des apprenants de français L2 lors de la correction d'une tâche d'écriture? Le Tableau 3 expose les moyennes et les écarts-types pour chacune des variables de l'étude dans les deux conditions, soit la correction exhaustive et sélective ainsi que les différences entre les moyennes des deux conditions. Ce tableau présente les textes produits par les participants et les réactions émotionnelles.

Tableau 3. Moyennes et écarts-types des variables selon la condition expérimentale

Textes ($N=14$)	Exhaustive ($n=7$)	Sélective ($n=7$)	Diff.
Nombre de mots	267 ($ÉT=27$)	280 ($ÉT=50$)	+13
Taux de rétroaction corrective	6,91 ($ÉT=3,42$)	3,45 ($ÉT=2,02$)	-3,46
Taux de réussite	62% ($ÉT=13$)	76% ($ÉT=14$)	+14
Taux de non-réussite	23% ($ÉT=9$)	17% ($ÉT=10$)	-6
Taux d'abandon	15% ($ÉT=16$)	6% ($ÉT=9$)	-9
État émotionnel avant	44 ($ÉT=14$)	47 ($ÉT=15$)	+3

État émotionnel après	46 (ÉT=12)	39 (ÉT=18)	-7
Différence d'état avant-après	1,71 (ÉT=8)	-7,29 (ÉT=18)	9

ÉT=Écart-type; Diff. = Différence

Le Tableau 3 montre des résultats distinctifs entre les conditions exhaustives et sélectives. La moyenne de *nombre de mots produits dans le texte* était légèrement plus élevée dans la condition sélective ($M=280$; $ÉT=50$) que dans la condition exhaustive ($M=267$; $ÉT=27$). La longueur des textes était donc légèrement semblable dans les deux conditions. Quant au *taux de rétroaction corrective*, il était deux fois plus élevé dans la condition exhaustive ($M=6,9$; $ÉT=3,4$) que dans la sélective ($M=3,5$; $ÉT=2,02$). Le *taux de réussite* était plus élevé (+ 14 points) dans la condition sélective ($M=76$; $ÉT=14$) que dans la condition exhaustive ($M=62$; $ÉT=13$). Cependant, les *taux de non-réussite* et *d'abandon* étaient nettement plus élevés dans la condition exhaustive ($M=23$; $ÉT=9$ et $M=15$; $ÉT=16$ respectivement) que dans la condition sélective ($M=17$; $ÉT=10$ et $M=6$; $ÉT=9$ respectivement). La fréquence élevée de RC dans la condition exhaustive semble avoir entraîné des taux plus élevés de *non-réussite* et *d'abandon*.

En ce qui concerne l'état émotionnel, nous voyons que les participants étaient légèrement plus positifs (+ 3 points) juste avant de consulter la RC dans la condition exhaustive ($M=44$; $ÉT=14$) que dans la condition sélective ($M=47$; $ÉT=15$). Cependant, nous ne nous attendions pas à trouver des différences dues à la RCÉ ici. Nous pouvons dire que les participants étaient dans un état affectif semblable avant la consultation de la RCÉ. En revanche, les données brossent un autre portrait de *l'état émotionnel après* la consultation de la RC. En effet, alors que dans le contexte exhaustif les participants ont exprimé un état affectif légèrement plus négatif (+ 1,71 point) après avoir consulté la RC ($M=46$; $ÉT=12$), ils ont expérimenté une nette augmentation (-7,29 points) de leur état affectif après consultation dans le contexte sélectif ($M=39$; $ÉT=18$). Cela

suggère qu'il y avait moins de stress dans la condition sélective après consultation de la correction. La différence entre les deux conditions était assez marquante.

Nous avons effectué une série de tests Wilcoxon pour vérifier la significativité de la différence entre les moyennes des deux groupes pour chacune des variables; seulement *le taux de rétroaction corrective* s'est avéré significatif, $T=15,50$, $z=-2,366$, $p=0.018$. Alors que les deux groupes se distinguaient de façon significative en termes de la quantité de RCÉ reçue, nous n'avons pas pu observer de différences significatives pour les autres variables en ce qui concerne les deux groupes. Cela était probablement dû à un manque de puissance statistique lié au faible nombre de participants.

4.3 Question 2 : Interaction entre l'état émotionnel et le succès des révisions

Dans cette section, nous répondons à notre deuxième et dernière question de recherche, soit quelle est l'interaction entre l'expérience émotionnelle des apprenants lors de la correction d'une tâche d'écriture et le succès des révisions? Pour déterminer si la réaction émotionnelle des apprenants après avoir consulté la RC a eu un impact sur les révisions du texte, nous avons créé deux groupes selon l'intensité de l'expérience affective. En utilisant le score moyen des émotions *après la consultation de la RC*, nous avons assigné les participants dont le score était inférieur à la médiane à un groupe *Positif* et ceux dont le score était supérieur à la médiane à un groupe *Négatif*. Nous avons ensuite pu comparer les taux de révisions moyens.

Le Tableau 4 expose les données de quatre variables (taux d'erreurs, taux de réussite, taux de non-réussite, taux d'abandon) importantes qui nous permettent de répondre à la deuxième question de recherche.

Tableau 4. Moyennes de quatre variables selon la condition expérimentale et les émotions éprouvées

Textes (N=14)	Positif (n=7)	Négatif (n=7)	Diff.
Taux d'erreurs	4,2%	5,7%	-1,5
Taux de réussite	76%	62%	+14
Taux de non-réussite	17%	23%	-6
Taux d'abandon	6%	15%	-9

Diff. = Différence

Le Tableau 4 contient quatre variables nécessaires à l'analyse de la deuxième question de recherche. En ce qui concerne la première variable : *taux d'erreurs*, le groupe *positif* a commis moins d'erreurs (4,2 %) que le groupe *négatif* (5,7 %). Une différence de -1,5 % a été notée entre les deux groupes. De plus, pour ce qui est de la deuxième variable *taux de réussite*, le groupe *positif* (76 %) a surpassé le groupe *négatif* (62 %). Une différence de 14 % a été notée entre les deux groupes. C'est une différence assez marquante. De plus, pour ce qui est de la troisième variable : *taux de non-réussite*, le groupe *positif* a obtenu un score de 17 % et le groupe *négatif* a eu un taux de 23 %. Il est possible de comprendre que le groupe *négatif* a eu un *taux de correction non-réussite* plus élevé que le groupe *positif*. Enfin, pour le *taux d'abandon*, le groupe *positif* a eu un score de 6 % et le groupe *négatif* un score de 15 %. Encore une fois, le groupe *négatif* a surpassé le groupe *positif* en ce qui concerne l'abandon de la correction. Donc, le groupe *positif* a performé mieux que le groupe *négatif*. À noter que les tests faits ont démontré que les différences ne sont pas statistiquement significatives, résultat vraisemblablement dû au faible nombre de participants.

Les analyses quantitatives nous ont permis de vérifier provisoirement les hypothèses que nous avons émises au départ et de répondre à nos deux questions de recherche. Nous avons vu ci-haut les données issues des analyses quantitatives. Pour donner davantage de puissance à nos analyses et pour fournir des résultats plus révélateurs, nous avons opté pour les analyses des données plus qualitatives (question ouverte) qui nous ont permis de comprendre et d'interpréter les réponses des participants ainsi que de donner plus de puissance à nos résultats.

4.4 Analyse de la question ouverte

Dans cette section, il sera question de la deuxième partie de nos analyses, soit les analyses plus qualitatives. Le Tableau 5 présente en détail tous les commentaires des participants à la suite des deux conditions de rétroaction corrective, soit la condition exhaustive et sélective. À la fin de chaque condition, et après avoir consulté et corrigé leur texte, les étudiants devaient répondre à une question ouverte (« *Merci de nous faire part de vos sentiments après avoir regardé la rétroaction. Sentez-vous à l'aise d'écrire tout ce qui vous passe par la tête concernant votre texte corrigé.* ») qui leur demandait d'écrire leurs sentiments. Toutes les réponses avaient été retranscrites dans le Tableau 5 ci-dessous. D'un côté, nous avons les réponses pour la RCÉ exhaustive et de l'autre côté, la RCÉ sélective. Pour faciliter la codification des données, dans un premier temps, nous avons lu tous les commentaires et avons souligné tous les mots et/ou toutes phrases qui nous donnaient des indices sur la nature des commentaires. Dans un deuxième temps, nous avons attribué une valeur aux émotions qui étaient exprimées. Nous avons noté des émotions positives (+1), négatives (-1), neutres (0) et mixtes (0) (positives et négatives).

Tableau 5. Codification des réponses notées par les participants à la question ouverte

P	RCE Exhaustive	Émo.	RCE Sélective	Émo.
A	En ouvrant la rédaction, c'est <u>effrayant</u> , parce que les corrigées surlignées en rouge sont vraiment <u>décourageant</u> ; mais une fois que je commence à corriger, <u>je me suis mis à bien m'exprimer</u> , à essayer de trouver une autre façon à m'exprimer.	Mixtes (=)	<u>petits problèmes</u> , comme toujours :)	Neutre (=)
B	Le texte corrigé contient pas beaucoup d'information, seulement des couleurs. J'avais <u>aucun sentiment négatif</u> en le regardant. Je me suis rendu compte de quelques erreurs surlignées, mais pour d'autre, je dois réfléchir un peu pour trouver la réponse.	Neutre (=)	Je trouve quelques erreurs qui <u>ne sont pas difficiles à corriger</u> , mais il y en a aussi quelque uns qui ne sont pas évidents. Je ne pense pas que ça me prendra beaucoup de temps pour le corriger, <u>donc ça sera une tâche assez facile</u> .	Positive (+)
C	Aapparemment, je n'ai pas fait beaucoup d'erreurs. Je suis en mesure de corriger quelques-uns. d'habitude je me réfère au code de correction que les professeurs fournis, mais maintenant je me retrouve avec des <u>fautes seulement surlignées</u> .	Neutre (=)	Je <u>suis très contente</u> d'avoir peu de fautes, ca du bien de raconter un événement que j'ai vécu, je n'ai jamais réfléchi de l'écrire en français. merci d'avoir me fait parti de cet belle expérience.	Positive (+)
D	J'ai trouvé le moyen de corriger en bleu ploutôt relaxant. <u>Je suis heureux</u> d'avoir fait peu erreurs.	Positive (+)	<u>Je suis contente</u> d'avoir fait peu erreurs. J'ai détecté une faute de frappe par moi-même.	Positive (+)
E	Pour moi, je n'ai pas peur d'erreur qui me alterter de faire plus attention et pratiquer plus. Donc, <u>vraiment apprécier votre corrigé</u> . <u>Par contre</u> , peut-être un emploi favorisé de corrigé dont je sélectionne est avec quelque exprimé. Parce que c'est plus facile à comprendre .	Mixtes (=)	D'abord, je suis heureuse de savoir ma texte et la correction. Je ne perd pas <u>ma confiance</u> , parce que j'ai trouve mes erreurs avec lesquels je dois faire plus attention et que <u>je peux voir mon amélioration</u> sur les phrases, les vocabulaires. Je vous gros remercie de le corriger	Positive (+)
F	<u>J'étais un peu confus</u> parce que je ne pouvais pas trouver la raison pour laquelle certains mots étaient surlignés. Je me sens <u>un peu déçu</u> quand je vois que <u>je ne peux pas corriger certaines erreurs</u> .	Négative (-)	<u>La correction n'a pas affecté mon humeur</u> car je m'attendais à plus de corrections.	Neutre (=)
G	Peut-être je m'ai habitué un peu à le sytème de correction avec les codes. Au moment où j'ai ma rédaction, <u>je suis assez confuse</u> sur le couleur. Mais je trouve que la <u>correction est amical et clair</u> .	Mixtes (=)	Tu marques clairement mes faux. Mais comparé aux codes des corrigés que l'enseignants utilisent, <u>je suis un peu confuse</u> de comment les corrigent. C'est à dire que je dois travailler plus, et penser plus. Franchement, je ne sais pas si c'est bon ou non.	Négative (-)
	Score	0		4

Note : P= participants; Émo. = émotion; négative (-) = - 1 point; neutre et mixtes (=) = 0 point; positive (+) = 1 point

Pour ce qui est de la première condition (exhaustive), seulement une émotion *purement positive* a été exprimée sur les sept commentaires, deux autres étaient *neutres*, trois étaient *mixtes* et une était *négative*. En lisant les commentaires, il est possible de constater que les émotions des participants s'approchaient plus du côté *négatif* ou *neutre* que du côté *positif*. Par contre, la colonne recensant les commentaires de la condition RCÉ (sélective) contient plus d'émotions *positives*. Concrètement, quatre commentaires sur sept ont créé des émotions *purement positives*. Deux émotions *neutres* et une seule émotion *négative* ont été exprimées par les étudiants. À la lumière de ces résultats, il est possible de voir qu'il y a eu plus d'émotions *positives* ressenties dans la condition RCÉ sélective que dans la condition RCÉ exhaustive.

Dans le prochain chapitre, nous discuterons de nos résultats en ce qui concerne les recherches antérieures citées dans ce projet. En outre, nous aborderons également les limites de notre recherche de même que les retombées scientifiques et pédagogiques relatives à la recherche en didactique des langues.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans le chapitre précédent, nous avons exposé les résultats obtenus lors de l'analyse des données quantitatives et qualitatives. Rappelons que notre objectif de recherche découle de l'étude de Simard et Zuniga (2020). Notre but est de savoir comment la fréquence de rétroaction correctrice à l'écrit (RCÉ), soit exhaustive et sélective, interagit avec l'expérience émotionnelle des étudiants et comment cette expérience émotionnelle, à son tour, interagit avec le succès des révisions. Pour mener notre recherche à bien, nous avons décidé de faire une étude de type quasi expérimental reposant sur une approche méthodologique quantitative à mesures répétées comportant deux conditions expérimentales: RCÉ exhaustive et RCÉ sélective. Concrètement, chaque participant devait écrire deux textes personnels de 250 mots (annexe B) et ils disposaient de 90 minutes. Chaque texte était corrigé de façon exhaustive et sélective. De plus, à chaque condition de RCÉ, il y avait des questionnaires sur les états émotionnels (annexe C et annexe D) qui devaient être remplis. Les résultats nous ont permis de répondre à nos deux questions de recherche et de partiellement confirmer nos deux hypothèses émises dans le cadre de cette recherche. Dans ce présent chapitre, nous discuterons de nos résultats, tout en prenant soin de les comparer avec ceux trouvés dans les recherches empiriques que nous avons exposées dans ce projet. D'abord, il sera question d'un bref rappel des résultats de la présente recherche (5.1). Ensuite, la comparaison avec les études antérieures sera présentée et discutée afin de

situer notre recherche dans un cadre précis. De plus, les implications pédagogiques (5.2) ainsi que les limites (5.3) et les futures orientations de la recherche seront présentées (5.4).

5.1 Discussion des résultats

Dans cette section, nous ferons un rappel de nos deux questions de recherche ainsi que des hypothèses émises pour y répondre. De plus, nous discuterons des résultats obtenus en lien avec chaque question. Puis, nous ferons une comparaison de nos résultats à la lumière des études antérieures

5.1.1 Type de rétroaction corrective à l'écrit et état émotionnel

Notre première question de recherche était de savoir *comment la RCÉ exhaustive et la RCÉ sélective influencent l'expérience émotionnelle des apprenants de français L2 lors de la correction d'une tâche d'écriture.*

À partir de cette question, nous avons émis cette hypothèse :

Hypothèse 1 : La rétroaction sélective, comparativement à l'exhaustive, aura des effets moins négatifs sur l'état émotionnel des élèves lors de la correction.

D'abord, rappelons que nous avons demandé aux participants de répondre à deux questionnaires sur les états émotionnels *avant et après* la réception de la correction. Notre but était de bien mesurer l'influence de la RCÉ sur les émotions. Les résultats quantitatifs et qualitatifs que nous avons obtenus vont dans le même sens de notre hypothèse de départ. D'abord, examinons *l'état émotionnel avant* la consultation de RCÉ dans les deux conditions (exhaustive, sélective). Le groupe condition exhaustive ($M=44$; $ÉT=14$) était légèrement plus heureux que le groupe condition sélective

($M=47$; $ÉT=15$). Les participants étaient donc dans un état émotionnel semblable avant de consulter la rétroaction dans les deux conditions. Cependant, une différence remarquable a été notée dans *l'état émotionnel après*. Pour ainsi dire, *l'état émotionnel après* indique un score de 46 points pour le groupe *exhaustif* et 39 points pour le groupe *sélectif*, ce qui donne une différence de -7 points. Autrement, dit, l'état émotionnel des participants était plus positif dans la condition RCÉ sélective ($M=39$; $ÉT=18$) qu'exhaustive ($M=46$; $ÉT=12$). Les résultats des analyses qualitatives viennent appuyer ceux cités ici. À la suite des analyses des commentaires émis par les participants lors de la condition *exhaustive*, une seule émotion commentaire *purement positive* a été notée sur les sept commentaires. Les six autres commentaires étaient de nature *négative*, *mixte* et *neutre*. Cependant, pour la condition *sélective*, quatre émotions sur sept étaient *purement positives* et le reste était *neutre* et *négative*. Effectivement, pour la condition *sélective*, il y a eu moins de commentaires *purement négatifs* et plus de commentaires *purement positifs*.

5.1.1.1 Comparaison avec les études antérieures

Les résultats obtenus dans notre projet de recherche vont dans le sens de ceux de Simard et Zuniga (2020), et à l'encontre de ceux de Mahfoodh (2017). D'abord, Mahfoodh (2017) avait mené une étude qualitative auprès d'apprenants en ALÉ dans une université. Il voulait examiner la relation entre les réactions émotionnelles des étudiants face à la RCÉ et le succès des révisions. D'après ses résultats, la RCÉ n'affecte pas les émotions des apprenants et la RCÉ était acceptée de la part des participants. De plus, l'auteur mentionne que les réactions émotionnelles négatives n'ont pas empêché les participants de bien réviser leurs textes. Mahfoodh (2017) mentionne que la majorité de ses participants étaient dans un état émotionnel positif et il soutient l'idée que même si l'élève éprouve des émotions négatives, il sera capable de bien corriger son texte. Nous pouvons voir que nos résultats ne concordent pas avec ceux de Mahfoodh (2017). En effet, nous avons trouvé que le type de RCÉ (exhaustive,

sélective) avait un effet sur les émotions. Nos participants dans la condition exhaustive se sont sentis plus négatifs que dans la condition sélective, car plus de RCÉ semble créer plus d'émotions négatives.

En revanche, nos résultats vont dans le sens de ceux de Simard et Zuniga (2020) qui se sont intéressés au rôle médiateur des émotions entre la *language* et le succès des révisions. En effet, ils avaient trouvé que leurs participants ont exprimé plus d'émotions négatives que positives après la réception des textes corrigés. De plus, les auteurs ont mentionné que la quantité de RCÉ influence les émotions des participants, constatation qui va à l'encontre de ce que Mahfoodh (2017) a mentionné dans son étude. Pour expliquer la divergence entre leurs résultats et ceux de Mahfoodh (2017), ils ont affirmé qu'ils ont mesuré les réactions émotionnelles automatiques et subconscientes des apprenants face à la RCÉ, alors que Mahfoodh (2017) n'avait pas bien fait la différence entre *émotions et sentiments*. À l'encontre de l'étude de Simard et Zuniga (2020), il avait demandé aux participants de réfléchir consciemment à leurs sentiments à l'égard de la RCÉ au lieu de sonder les émotions indirectement. Simard et Zuniga (2020) suggèrent que c'est une réaction plus spontanée, automatique, et peut-être subconsciente. Pour sa part, Mahfoodh (2017) n'avait pas bien défini le construit *émotion* dans son article.

Nos résultats semblent s'accorder avec la théorie de contrôle-valeur de Pekrun (2006). Selon l'auteur, les émotions positives et négatives sont influencées par la performance, « la réussite » provoquant des émotions positives, et « l'échec », des émotions négatives. Nous avons trouvé que les participants qui recevaient moins de RCÉ étaient dans un état plus positif et ceux qui recevaient plus de RCÉ, dans un état plutôt négatif.

5.1.2 Interaction entre l'état émotionnel et le succès des révisions

La deuxième question de recherche se définissait ainsi : *quelle est l'interaction entre l'expérience émotionnelle des apprenants lors de la correction d'une tâche d'écriture et le succès des révisions?*

La deuxième hypothèse que nous avons anticipée est la suivante :

Hypothèse 2 : *Les émotions positives vécues entraîneront de meilleurs taux dans le succès des révisions.*

Pour répondre à cette deuxième question de recherche, rappelons que nous avons créé deux groupes selon l'expérience affective (positive, négative). Comme nous avons anticipé au début de cette recherche, le groupe *positif* a commis moins d'erreurs (4,2 %) que le groupe *négatif* (5,7 %). Une différence de -1,5 % a été notée entre les deux groupes concernant le *taux d'erreurs*. De plus, le groupe *positif* (76 %) a surpassé le groupe *négatif* (62 %) en ce qui concerne le *taux de réussite* dans la révision. Un accroissement de 14 % avait été noté chez le groupe *positif*. Puis, en ce qui concerne le *taux de non-réussite* et le *taux d'abandon*, encore une fois, le groupe *positif* a obtenu de meilleurs résultats; autrement dit, il y avait moins de *taux de non-réussite* (17 %) et *taux d'abandon* (6 %) dans le groupe *positif* que dans le groupe *négatif* où nous notions un *taux de non-réussite* de (23 %) et un *taux d'abandon* de (15 %). Ces résultats semblent indiquer qu'un état affectif positif est plus propice à la correction des erreurs qu'un état négatif. Notez que les différences n'étaient pas significatives dues au faible nombre de participants.

5.1.3 Discussion à la lumière des études antérieures

Dans cette section, il sera question d'une discussion de nos résultats à la lumière de Simard et Zuniga (2020) et Mahfoodh (2017). Également, nous verrons le lien avec la théorie de Fredrickson (2001, 2013).

Les résultats que nous avons obtenus pour cette deuxième question ne vont pas dans le même sens que ceux de Mahfoodh (2017). L'auteur avait trouvé que les émotions négatives ressenties par les participants n'avaient pas affecté la qualité des révisions. Autrement dit, les participants dans un état *néгатif* avaient bien corrigé leur texte, alors que nous avons trouvé que la RCÉ influence le succès des révisions. Nos résultats rejoignent ceux de Simard et Zuniga (2020) où les participants avec émotions positives ont révisé avec succès environ 20 % plus d'erreurs comparativement aux autres participants qui n'ont pas rapporté de positivité. De plus, nos résultats vont dans le sens de la théorie de l'élargissement constructif (Fredrickson, 2001, 2013) qui affirme que les émotions positives élargissent les ressources cognitives chez l'humain et suscitent un comportement d'engagement avec son environnement, tandis que les émotions négatives restreignent et détournent ces ressources cognitives. Pour notre part, nous voyons que les émotions positives ont un effet d'expansion sur l'attention et incitent les participants à remarquer et à s'engager davantage avec la rétroaction corrective, augmentant ainsi le succès des révisions.

Tout cela considéré, les résultats que nous avons obtenus à la suite des tests faits semblent confirmer les hypothèses que nous avons émises au début de notre projet. D'une part, le type de RCÉ influence les émotions lors de la correction d'une tâche d'écriture. D'autre part, les émotions vécues à la suite d'une RCÉ influencent le succès des révisions. Cependant, il faut se rappeler que dû au faible nombre de participants, nous n'avons pas pu faire des statistiques inférentielles. De plus, nos résultats vont dans le sens des hypothèses émises au début du projet.

5.2 Implications pédagogiques pour la salle de classe

Nous avons mené ce projet de recherche dans le but de savoir comment la fréquence de RCÉ, soit exhaustive et sélective, interagit avec l'expérience émotionnelle et comment cette expérience émotionnelle, à son tour, interagit avec le succès des révisions. À la lumière des débats vifs dans le domaine de la didactique des langues, nous sommes d'avis qu'il est toujours conseillé de continuer à faire de la RCÉ en classe. Cependant, nos résultats indiquent qu'il faut porter attention à la quantité de RCÉ donnée. Il semble être bénéfique de donner une RCÉ, mais il faut tenir compte du contexte de la classe et du besoin de nos apprenants. De plus, il serait essentiel d'être attentif à leurs réactions émotionnelles qui sont constamment présentes (Pekrun, 2014). À cet effet, Fredrickson (2013) propose de recourir aux *ratios de positivité* qui impliquent de fournir trois commentaires positifs (rétroaction toute courte) pour chaque commentaire négatif (rétroaction « corrective »). Plusieurs chercheurs en didactique des langues (p. ex., Gregersen, 2003; Gregersen et Horwitz, 2002; MacIntyre et Gregersen, 2012) nous affirment, eux aussi, l'importance de limiter la correction et d'éviter un environnement anxigène en classe de langue. Pour ce faire, il faut savoir quelles erreurs corriger. Gregersen (2003), par exemple, nous propose de limiter la rétroaction aux erreurs qui entravent la communication, qui ne sont pas liées à l'objectif de la leçon ou qui sont stigmatisantes. Cette façon de faire permet de réduire l'anxiété en classe et encourage les élèves à communiquer avec la langue cible. De plus, l'auteur propose aux enseignants d'encourager la correction par les pairs afin de donner un sentiment de satisfaction aux étudiants. Enfin, les élèves anxieux ou non anxieux doivent comprendre l'idée que l'erreur fait partie intégrante de l'apprentissage d'une langue (Gregersen, 2003; Gregersen et Horwitz, 2002; MacIntyre et Gregersen, 2012).
Vive les erreurs!

5.3 Limites de la recherche

Bien que la présente étude ait répondu à nos deux questions de départ, des limites ont été rencontrées durant le processus de recherche. D'abord, ce projet avait été commencé en salle de classe, en présentiel, avant la Covid-19. Nous avions plus de participants et un plus grand contrôle pouvait être fait sur le projet, car les étudiants étaient en classe. Cependant, à la suite de la crise sanitaire, le projet a été annulé. Nous l'avons repris quelques mois après la date initiale; l'apprentissage n'était pas fait en classe, mais plutôt en ligne. Les étudiants suivaient dorénavant leurs cours sur la plateforme Zoom. Ce nouveau mode d'enseignement a fait en sorte que nous avons eu moins de participants comparativement à la première embauche, car les étudiants n'étaient pas familiers avec ce nouveau mode d'apprentissage et plusieurs étaient anxieux. Ainsi, nous n'avons pas eu la chance d'avoir un grand nombre de participants.

Une autre limite que nous avons rencontrée dans le ce projet est lié au devis croisé (l'effet d'ordre). Vu que nous avons eu un petit groupe, nous avons décidé de corriger tous les participants de façon exhaustive et par la suite de façon sélective. Nous n'avons pas pu avoir deux groupes (A et B) à chaque séance.

5.4 Futures orientations de la recherche

Il a été démontré à quel point les réactions émotionnelles ont largement été ignorées dans les dernières années et que la recherche se penche davantage sur le type de RC (Dowden et coll., 2013; Harris et coll., 2014; Hyland, 1998). Bien que cette recherche ait apporté un éclairage sur la RCÉ et les émotions en salle de classe, d'autres recherches seraient souhaitables pour consolider les résultats trouvés dans ce projet.

D'abord, il serait intéressant de refaire cette recherche avec un plus grand nombre de participants, afin d'avoir des résultats plus significatifs. De plus, il serait plus favorable de refaire cette recherche, mais en présentiel où nous pouvons avoir un plus grand contrôle sur le projet et des réactions émotionnelles sur-le-champ. Aussi, il serait intéressant de suivre le même modèle du projet, mais avec plusieurs groupes de différents niveaux de langue, afin de voir si les émotions vécues seront les mêmes d'un niveau à l'autre ou de corriger un certain nombre d'erreurs tout en prenant soin d'écrire des commentaires positifs dans le texte. Une autre avenue possible serait de corriger selon d'autres types de RCÉ (directe, indirecte métalinguistique, indirecte avec code de correction). Également, il serait intéressant de considérer la rétroaction corrective par les pairs. Ces futures pistes de recherches pourraient souligner davantage l'importance de tenir compte des réactions émotionnelles des étudiants et d'offrir des informations indispensables sur la manière de faire de la RCÉ.

Ensuite, pour ce qui est de la méthodologie, il serait intéressant de refaire cette recherche avec un plus grand nombre de participants, afin de pouvoir tester le devis croisé. Par exemple, lors de la première séance de correction, le groupe A serait corrigé de façon exhaustive et le groupe B de façon sélective. Lors de la deuxième séance, le groupe A serait corrigé de façon sélective et le groupe B de façon exhaustive. De cette façon, les participants ne recevront pas la même correction et éventuellement nous pourrions voir s'il y a des changements dans les émotions.

CONCLUSION

Nous avons conçu et mené cette recherche à la suite de deux questions de recherche. Nous voulions savoir comment la RCÉ exhaustive et sélective interagit avec les émotions des étudiants et, à son tour, comment cette réaction émotionnelle interagit avec les taux de réussite de correction. Il est important de rappeler que nous avons présenté, en détail, la littérature scientifique en ce qui concerne la rétroaction corrective et les émotions. Nous avons aussi décrit et expliqué les types ainsi que les méthodes de RCÉ en prenant soin de résumer des articles en lien avec le sujet. Pour pouvoir répondre à nos deux questions de recherche, nous avons recruté sept participants adultes inscrits à l'université dans un programme de français langue seconde. Les étudiants étaient issus de différents pays et voulaient tous et toutes apprendre la langue pour étudier dans un programme universitaire. Les participants possédaient en moyenne le même niveau de langue en français. Chacun devait écrire deux textes personnels de 250 mots sur des sujets qui leur avaient été proposés. La correction des textes était basée sur les erreurs de grammaire, d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation seulement, donc aucune rétroaction sur la structure, la créativité et la complexité du texte n'était prise en compte. Pour mesurer les réactions émotionnelles, deux questionnaires ont été conçus pour permettre aux participants d'identifier leurs réactions *avant* et *après* la réception de la RCÉ.

Les résultats que nous avons obtenus à la suite des analyses quantitatives et qualitatives ont partiellement confirmé les hypothèses que nous avons émises au début du projet et

ont répondu à nos questions de recherche. D'abord, nous avons trouvé que la rétroaction corrective influence les réactions émotionnelles lors de la correction. Aussi, les résultats ont montré que le succès des révisions est influencé par les réactions émotionnelles des étudiants. En somme, nos résultats rejoignent ce qui a été présenté par la théorie de l'élargissement constructif (Fredrickson, 2001, 2013) ainsi que la théorie du contrôle et de la valeur des émotions d'accomplissement (Pekrun, 2006).

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE

Quelques questions à propos de vous

Participant : _____

Date : _____

Veillez remplir le questionnaire

1. Langue maternelle: _____

2. Autres langues apprises en ordre d'acquisition:

1. _____ 2. _____ 3. _____

3. Langue parlée à la maison: _____

4. Langue parlée avec amis: _____

5. Âge: _____

6. Genre : _____

7. Comment percevez-vous votre **niveau d'anglais**? Indiquez la description^[1] qui vous décrit le mieux.

- _____ **Débutant** : je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.
- _____ **Post-débutant** : je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.
- _____ **Intermédiaire** : je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.

- _____ **Post-intermédiaire** : je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
- _____ **Avancé** : je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.
- _____ **Post-avancé** : je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.

¹¹¹ Les descriptions des compétences dans cet item sont tirées du *Cadre européen commun de référence*.

ANNEXE B

TÂCHE D'ÉCRITURE: TEXTE PERSONNEL

Consignes pour écrire le texte personnel

Vous devez écrire un texte personnel sur un sujet¹ qui vous intéresse ou vous pouvez en choisir un parmi la liste ci-dessous.

Les sujets :

Séance 1

- Raconter votre arrivée au Canada
- Parler d'un sujet que vous jugez important
- Parler de votre famille
- Parler de vos plans futurs
- Etc.

Séance 2

- Décrire un événement
- Décrire une expérience personnelle
- Le plus beau jour de ma vie
- Quelle activité faire dans mon pays
- Etc.

Pour cette tâche d'écriture, vous aurez une heure et demie (1h30) pour écrire un texte d'environ 250 mots. Vous avez le droit d'utiliser votre dictionnaire (bilingue) seulement.

N'hésitez pas à nous poser des questions. Bonne rédaction!

¹ Les sujets seront discutés préalablement avec l'enseignant. e de la classe avant de les présenter aux élèves.

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE ÉTAT ÉMOTIONNEL

Votre état d'esprit actuellement

Merci de nous faire part de votre état d'esprit en ce moment.

*Encerclez une case sur chaque ligne qui décrit le mieux votre état d'esprit **en ce moment**. Je me sens...*

	Très	Plutôt	Un peu	Neutre	Un peu	Plutôt	Très	
hostile	+++	++	+	=	+	++	+++	amical*
alerte	+++	++	+	=	+	++	+++	somnolent
heureux	+++	++	+	=	+	++	+++	triste
tendu	+++	++	+	=	+	++	+++	détendu
méfiant	+++	++	+	=	+	++	+++	en confiance
irritable	+++	++	+	=	+	++	+++	de bonne humeur
confiant en soi	+++	++	+	=	+	++	+++	incertain
actif	+++	++	+	=	+	++	+++	passif
solitaire	+++	++	+	=	+	++	+++	sociable
créatif	+++	++	+	=	+	++	+++	terne
irrité	+++	++	+	=	+	++	+++	satisfait
libre	+++	++	+	=	+	++	+++	contraint
stimulé	+++	++	+	=	+	++	+++	ennuyé

**Notez que la forme masculine des adjectifs est employée pour faciliter la lecture du tableau.*

ANNEXE D

QUESTIONNAIRE ÉTAT ÉMOTIONNEL

Votre état d'esprit après avoir regardé la rétroaction corrective

Merci de nous faire part de votre état d'esprit après avoir regardé la rétroaction corrective.

Encerclez une case sur chaque ligne qui décrit le mieux votre état d'esprit après avoir regardé la rétroaction corrective. Je me sens...

	Très	Plutôt	Un peu	Neutre	Un peu	Plutôt	Très	
hostile	+++	++	+	=	+	++	+++	amical*
alerte	+++	++	+	=	+	++	+++	somnolent
heureux	+++	++	+	=	+	++	+++	triste
tendu	+++	++	+	=	+	++	+++	détendu
méfiant	+++	++	+	=	+	++	+++	en confiance
irritable	+++	++	+	=	+	++	+++	de bonne humeur
confiant en soi	+++	++	+	=	+	++	+++	incertain
actif	+++	++	+	=	+	++	+++	passif
solitaire	+++	++	+	=	+	++	+++	sociable
créatif	+++	++	+	=	+	++	+++	terne
irrité	+++	++	+	=	+	++	+++	satisfait
libre	+++	++	+	=	+	++	+++	contraint
stimulé	+++	++	+	=	+	++	+++	ennuyé

**Notez que la forme masculine des adjectifs est employée pour faciliter la lecture du tableau.*

Merci de nous faire part de vos sentiments après avoir regardé la rétroaction (la correction).
Sentez-vous à l'aise d'écrire tout ce qui vous passe par la tête concernant votre texte corrigé.

RÉFÉRENCES

- Beuningen, C. G. V., Jong, N. H. D. 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/10.1111/j.1467-9922.2011.00674.x>
- Bitchener, D. J. et Storch, D. N. (2016). *Written Corrective Feedback for L2 Development*. Multilingual Matters.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 102-118. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.11.004>
- Bitchener, J. (2019). *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (2^e éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108635547>
- Bitchener, J., Ferris, D. R. et Ferris, D. R. (2012). *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203832400>
- Bitchener, J. et Knoch, U. (2008). The value of written corrective feedback for migrant and international students. *Language Teaching Research*, 12(3), 409-431. <https://doi.org/10.1177/1362168808089924>
- Bitchener, J. et Knoch, U. (2009). 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. (2010a). 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. et Knoch, U. (2010b). 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., 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>
- 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. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(03\)00038-9](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(03)00038-9)
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1976.tb00259.x>
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K. et Whalen, S. (1996). *Talented Teenagers: The Roots of Success and Failure* (1 édition). Cambridge University Press.
- Cumming, A., Busch, M. et Zhou, A. (2002). Investigating Learners' Goals in the Context of Adult Second-Language Writing. Dans S. Ransdell et M.-L. Barbier (dir.), *New Directions for Research in L2 Writing* (p. 189-208). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0363-6_10
- Damasio, A. R. (2000). A second chance for emotion. Dans *Cognitive neuroscience of emotion* (p. 12-23). Oxford University Press.
- Damasio, A. R. (2005). *Spinoza avait raison ; joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Odile Jacob.
- Dowden, T., Pittaway, S., Yost, H. et McCarthy, R. (2013). Students' perceptions of written feedback in teacher education: ideally feedback is a continuing two-way communication that encourages progress. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 349-362. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.632676>

- Duncan, N. (2007). Feed-forward': improving students' use of tutors' comments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(3), 271-283.
<https://doi.org/10.1080/02602930600896498>
- Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. *L2 Journal*, 1(1).
<https://doi.org/10.5070/L2.V1I1.9054>
- Ellis, R., Loewen, S. et Erlam, R. (2006). IMPLICIT AND EXPLICIT CORRECTIVE FEEDBACK AND THE ACQUISITION OF L2 GRAMMAR. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(02).
<https://doi.org/10.1017/S0272263106060141>
- 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>
- Elola, I., Mikulski, A. M. et Buckner, T. E. (2017). The impact of direct and indirect feedback on the development of Spanish aspect. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4(1), 61-74. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1315267>
- Fehr, B. et Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(3), 464-486.
<https://doi.org/10.1037//0096-3445.113.3.464>
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62.
<https://doi.org/10.1080/02602930903197883>
- Ferris, D. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8(1), 1-11.
[https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(99\)80110-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(99)80110-6)
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. Dans F. Hyland et K. Hyland (dir.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (p. 81-104). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139524742.007>

- Ferris, D. R. (2003). *Response To Student Writing : Implications for Second Language Students*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410607201>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.005>
- Ferris, D. R. (2014). Responding to student writing: Teachers’ philosophies and practices. *Assessing Writing*, 19, 6-23. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.09.004>
- Ferris, D. R., Liu, H., Sinha, A. et Senna, M. (2013). Written corrective feedback for individual L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 22(3), 307-329. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2012.09.009>
- Ferris, D. et Roberts, B. (2001). *Error feedback in L2 writing classes How explicit does it need to be?*, 24.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche Méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.06.006>
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *American Psychologist*, 9.
- Fredrickson, B. L. (2013). Updated thinking on positivity ratios. *American Psychologist*, 68(9), 814-822. <https://doi.org/10.1037/a0033584>
- Fredrickson, B. L. et Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19(3), 313-332. <https://doi.org/10.1080/02699930441000238>
- Frenzel, A. C. et Stephens, E. (2017). *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen (2. Auflage)*. UTB GmbH.

- Goldstein, L. M. (2004). Questions and answers about teacher written commentary and student revision: teachers and students working together. *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 63-80.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.006>
- Gregersen, T. et Horwitz, E. K. (2002). Language Learning and Perfectionism: Anxious and Non-Anxious Language Learners' Reactions to Their Own Oral Performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.
<https://doi.org/10.1111/1540-4781.00161>
- Gregersen, T. S. (2003). To Err Is Human: A Reminder to Teachers of Language-Anxious Students. *Foreign Language Annals*, 36(1), 25-32.
<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb01929.x>
- Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? *Journal of Second Language Writing*, 16(1), 40-53. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.01.001>
- Guénette, D. et Jean, G. (2012). *Les erreurs linguistiques des apprenants en langue seconde: quoi corriger, et comment le faire?*, volume 18(1), 9.
- Han, Z. (2002). A Study of the Impact of Recasts on Tense Consistency in L2 Output. *TESOL Quarterly*, 36(4), 543-572. <https://doi.org/10.2307/3588240>
- Harris, L. R., Brown, G. T. L. et Harnett, J. A. (2014). Understanding classroom feedback practices: A study of New Zealand student experiences, perceptions, and emotional responses. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(2), 107-133. <https://doi.org/10.1007/s11092-013-9187-5>
- Hillocks, G. (1986). *Research on Written Composition: New Directions for Teaching*. National Council of Teachers of English, 1111 Kenyon Rd.
<https://eric.ed.gov/?id=ED265552>
- Hyland, F. (1998). The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing*, 7(3), 255-286.
[https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(98\)90017-0](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(98)90017-0)
- 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, 136216881880246.
<https://doi.org/10.1177/1362168818802469>

- Kepner, C. G. (1991). An Experiment in the Relationship of Types of Written Feedback to the Development of Second-Language Writing Skills. *The Modern Language Journal*, 75(3), 305-313. <https://doi.org/10.2307/328724>
- Kimchi, R. et Palmer, S. E. (1982). Form and texture in hierarchically constructed patterns. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 8(4), 521. <https://doi.org/10.1037/0096-1523.8.4.521>
- Knoblauch, C. H. et Brannon, L. (1981). TEACHER COMMENTARY ON STUDENT WRITING: THE STATE OF THE ART. *Freshman English News*, 10(2), 1-4.
- Kuhn, M. H. et Mcpartland, T. S. (1954). *An Empirical Investigation of Self-Attitudes*, 10.
- Lalande, J. F. (1982). Reducing Composition Errors: An Experiment. *The Modern Language Journal*, 66(2), 140-149. <https://doi.org/10.2307/326382>
- Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. Routledge. [1 online resource (xiii, 423 pages) : illustrations]. <http://site.ebrary.com/id/10330900>
- Ledoux, J. (1998). *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life* (Reprint édition). Simon & Schuster.
- Lee, G. et Schallert, D. L. (2008). Meeting in the margins: Effects of the teacher–student relationship on revision processes of EFL college students taking a composition course. *Journal of Second Language Writing*, 17(3), 165-182. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.11.002>
- Lee, I. (2008). Student reactions to teacher feedback in two Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17(3), 144-164. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.12.001>

- MacIntyre, P. et Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4>
- Mahfoodh, O. H. A. (2017). "I feel disappointed": EFL university students' emotional responses towards teacher written feedback. *Assessing Writing*, 31, 53-72. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.07.001>
- Mahfoodh, O. et Pandian, A. (2011). A Qualitative Case Study of EFL Students' Affective Reactions to and Perceptions of Their Teachers' Written Feedback. *English Language Teaching*, 4(3), p14. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n3p14>
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. Educational practices series, 24, 1-32.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5th ed). John Wiley & Sons.
- Robb, T., Ross, S. et Shortreed, I. (1986). Salience of Feedback on Error and Its Effect on EFL Writing Quality. *TESOL Quarterly*, 20(1), 83-95. <https://doi.org/10.2307/3586390>
- Robinson, S., Pope, D. et Holyoak, L. (2013). Can we meet their expectations? Experiences and perceptions of feedback in first year undergraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 260-272. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.629291>
- Roshan, S. (2017). Written Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Acquisition of the English Passive Voice. *undefined*. [/paper/Written-Corrective-Feedback%2C-Individual-Differences-Roshan/e779939aec1d21ac90bcc5b9ee5766bf688b2606](https://doi.org/10.1080/02602938.2011.629291)
- Roth, G. (2018). *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten: warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern* (13. Auflage). Klett-Cotta.

- Russell, J. (1980). A Circumplex Model of Affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178. <https://doi.org/10.1037/h0077714>
- Semke, H. D. (1984). Effects of the Red Pen. *Foreign Language Annals*, 17(3). <http://search.proquest.com/docview/1311687782/citation/953A372CC8CB48F5PQ/1>
- 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., 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. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.09.002>
- Sheppard, K. (1992). Two Feedback Types: Do They Make A Difference? *RELC Journal*, 23(1), 103-110. <https://doi.org/10.1177/003368829202300107>
- Shintani, N. et Ellis, R. (2013). The comparative effect of direct written corrective feedback and metalinguistic explanation on learners' explicit and implicit knowledge of the English indefinite article. *Journal of Second Language Writing*, 22(3), 286-306. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2013.03.011>
- Shintani, N., Ellis, R. et Suzuki, W. (2014). Effects of Written Feedback and Revision on Learners' Accuracy in Using Two English Grammatical Structures: Effects of Written Feedback and Revision. *Language Learning*, 64(1), 103-131. <https://doi.org/10.1111/lang.12029>
- Simard, D. et Zuniga, M. (2020). Chapter 13. Exploring the mediating role of emotions expressed in L2 written languaging in ESL learner text revisions. Dans W. Suzuki et N. Storch (dir.), *Language Learning & Language Teaching* (vol. 55, p. 288-307). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.55.13sim>
- Stefanou, C. et Révész, A. (2015). Direct Written Corrective Feedback, Learner Differences, and the Acquisition of Second Language Article Use for Generic and Specific Plural Reference. *The Modern Language Journal*, 99(2), 263-282. <https://doi.org/10.1111/modl.12212>

- Storch, N. et Wigglesworth, G. (2010). Students' engagement with feedback on writing: the role of learner agency/beliefs. Dans R. Batstone, *Oal: Sociocognitive Perspectives On Language Use and Language Learning* (p. 167-185). Oxford University Press.
- Swain, M. (2006). *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. Heidi Byrnes A&C Black.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*.
<https://banq.pretnumerique.ca/resources/5480d5eccdd23087a9775654>
- Truscott, J. (1996). The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x>
- Truscott, J. et Hsu, A. Y. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 17(4), 292-305.
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2008.05.003>
- Värlander, S. (2008). The role of students' emotions in formal feedback situations. *Teaching in Higher Education*, 13(2), 145-156.
<https://doi.org/10.1080/13562510801923195>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Zacharias, N. T. (2007). Teacher and Student Attitudes toward Teacher Feedback. *RELC Journal*, 38(1), 38-52. <https://doi.org/10.1177/0033688206076157>