

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES ERREURS RÉCURRENTES EN FRANÇAIS, LANGUE SECONDE (FLS) :
UN CODE DE CORRECTION COMME OUTIL DE RÉFÉRENCE PEUT-IL
AIDER LES APPRENANTS À LES CORRIGER?

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

JEAN-ALIX LOUIS-CHARLES

JUILLET 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Services 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.01-2006). 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.»

À Dieu, à Gilberte et à mes trois filles

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont particulièrement à ma directrice de recherche Madame France Boutin, qui est professeure et Directrice, Unité de programme de 2^e cycle au Département de didactique des langues de l'UQAM, pour son soutien, son professionnalisme, sa compétence et surtout sa disponibilité. Ses conseils, ses critiques constructives et sa patience m'ont grandement été utiles tout au cours de la rédaction de ce mémoire de maîtrise. Sans son encadrement, il m'aurait été impossible de le rédiger.

J'aimerais remercier aussi mes lectrices, Madame Marie Nadeau, professeure au Département de didactique des langues de l'UQAM, et Madame Gladys Jean, professeure au Département de didactique des langues de l'UQAM, d'avoir accepté de me consacrer leur temps précieux pour lire ce mémoire. Au cours de la phase préparatoire de ce projet, elles m'ont fourni de judicieux conseils qui m'ont beaucoup aidé à m'orienter dans mes recherches et mes réflexions. Un remerciement spécial va à M. Bertrand Fournier, du SCAD de l'UQAM, pour tous les services rendus quant aux calculs statistiques.

Je remercie aussi Madame Rita Colonnello, enseignante en FLS, de m'avoir favorisé l'accès à ses élèves au cours du stade de validation du test de correction d'erreurs. En même temps, je remercie Madame Amélie Guay, qui m'a beaucoup aidé à comprendre le code de correction Préfontaine/Fortier, lors des différents ateliers organisés par les deux conseillères pédagogiques Mesdames Marie-Ève Claude et Martine Delsemme, que je remercie également pour leur encouragement.

Je voudrais remercier la directrice de mon école Madame Harper, et la directrice-adjointe Madame Glave, pour leur soutien lorsque je devais contacter les parents de mes élèves. Mais je ne pourrais oublier de remercier les 57 élèves de mes classes de français qui se sont bien portés volontaires pour participer à cette recherche. Sans eux, il me serait impossible de la réaliser. Finalement, je remercie particulièrement Madame Samira Aissani, qui m'a beaucoup aidé pendant son stage dans mes classes de français.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES.....	xv
RÉSUMÉ.....	xvi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1 Les erreurs récurrentes et leur fossilisation apparente en FL2.....	2
1.2 Les causes expliquant les erreurs récurrentes en FL2.....	3
1.3 Stratégies pédagogiques pouvant aider à remédier aux erreurs récurrentes	5
1.4 Les objectifs de recherche.....	7
1.5 Pertinence de la recherche.....	8
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	10
2.1 Les types d'erreur.....	11
2.2 Les erreurs récurrentes en FL2.....	11
2.3 Historique des programmes d'immersion française au canada.....	12
2.4 Le traitement de l'erreur dans l'apprentissage d'une L2.....	15
2.5 Stratégies de correction de l'erreur en communication écrite.....	19
2.6 Le code de correction.....	20
2.7 La taxonomie des habiletés cognitives.....	25
2.8 L'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire et leur place dans le curriculum..	32
2.9 Les diverses méthodes d'enseignement de la grammaire.....	33
2.10 Études portant sur la rétroaction corrective à l'écrit.....	37
2.11 Études portant sur le code de correction pouvant améliorer les compétences rédactionnelles des apprenants en L2.....	39
2.12 Hypothèses et questions de recherche.....	43

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE.....	45
3.1 Le type de recherche et l'opérationnalisation des choix méthodologiques.....	46
3.2 Description de la population.....	50
3.3 Les instruments de collecte de données.....	54
3.3.1 Le code de correction.....	54
3.3.2 Le questionnaire des données sociodémographiques.....	57
3.3.3 Le test de correction d'erreurs.....	58
3.4 La validation des instruments de mesure.....	60
3.5 Déroulement de l'étude : le traitement, la pré-expérimentation, l'expérimentation et la session <i>Penser à voix haute</i>	64
3.5.1 Le traitement.....	64
3.5.2 La pré-expérimentation.....	69
3.5.3 L'expérimentation.....	72
3.5.4 L'approche de verbalisation <i>Penser à voix haute</i> et l'entrevue semi-dirigée.....	76
3.6 L'analyse et le traitement des données.....	85

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	87
4.1 Résultats au test de correction d'erreur.....	88
4.2 Résultats globaux selon le sexe des participants, pour les sujets inscrits en français enrichi et en français de base ainsi que le groupe témoin.....	93
4.3 Qui aurait le plus bénéficié de l'emploi du code de correction?.....	96
4.4 Résultats selon les catégories d'erreur réussies par les groupes expérimentaux et témoin.....	98
4.4.1 Résultats selon les catégories d'erreur pour le programme français enrichi.....	98
4.4.2 Résultats selon les catégories d'erreur pour le programme français de base.....	101
4.5 Résultats globaux selon le programme des participants.....	105
4.6 Résultats de l'analyse de l'expérience <i>Penser à voix haute</i>	108
4.6.1 L'analyse des protocoles verbaux obtenus lors de l'expérience <i>Penser à voix haute</i>	108

4.6.2	Mesure pondérée des niveaux de cognition atteints par les sujets ayant utilisé le code et ceux n'ayant pas utilisé le code.....	121
4.7	Les données qualitatives recueillies au cours de l'entrevue semi-dirigée.....	126
4.7.1	Les sept questions et le but dans lequel elles ont été posées.....	126
4.7.2	Les réponses données aux sept questions au cours de l'entrevue.....	127
 CHAPITRE V		
DISCUSSION.....		
5.1	Le code de correction et le niveau de compétence grammaticale des apprenants.....	136
5.2	D'autres facteurs expliquant les résultats au test de correction d'erreurs.....	140
5.2.1	Le degré de difficulté du test de correction d'erreurs et les problèmes liés à la compréhension en littératie, à la conjugaison du verbe et à la présence du code syntaxique en marge.....	141
5.2.2	L'aisance et la difficulté de certaines structure grammaticales soulignées.....	149
5.3	L'autoévaluation des sujets en marge du test de correction d'erreur.....	150
5.4	Implications de la recherche.....	154
5.5	Limites de l'étude.....	158
5.6	Pistes de recherche.....	161
 CONCLUSION.....		
 APPENDICE A		
LE TEXTE ORIGINAL AVANT MODIFICATION, LE TEST DE CORRECTION D'ERREUR AVANT LA VALIDATION ET LA CLÉ DE CORRECTION DU TEST AVANT LA VALIDATION.....		
167		
 APPENDICE B		
LES CODES DE CORRECTION PRÉFONTAINE/FORTIER (2010 ET 2004).....		
181		
 APPENDICE C		
PROTOCOLE D'INTERVENTION : CONSIGNES AUX PARTICIPANTS AVANT ET PENDANT LE TEST DE CORRECTION D'ERREURS.....		
184		

APPENDICE D	
PROTOCOLE D'INTERVENTION : CONSIGNES AUX PARTICIPANTS DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE EN SUIVANT LA DÉMARCHE PENSER À VOIX HAUTE (THINK ALOUD).....	187
APPENDICE E	
QUESTIONS POUR L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE.....	189
APPENDICE F	
TEST ÉLABORÉ APRÈS LA VALIDATION ET CLÉ DE CORRECTION.....	193
APPENDICE G	
LETTRES DE CONSENTEMENT ENVOYÉES AUX PARENTS.....	202
APPENDICE H	
DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES.....	211
APPENDICE I	
PROTOCOLE D'INTERVENTION DE L'ENSEIGNANTE STAGIAIRE LORS DU TEST DE CORRECTION D'ERREURS.....	213
APPENDICE J	
LA GRILLE DE RÉVISION TIRÉE DE BISAILLON (1991).....	216
APPENDICE K	
LA GRILLE DE CORRECTION EXTRAITE DE LIBERSAN (2003).....	219
APPENDICE L	
EXEMPLE DE CORRECTION ET D'UNE EXPLICATION DU CODE TIRÉ DU <i>PARCE QUE</i> (BEAUCHEMIN, 2006).....	223
APPENDICE M	
LE CODE DE CORRECTION DE ROBERGE (2006).....	226

APPENDICE N	
ACTIVITÉ PRATIQUE NO 1 SUR LE CODE PRÉFONTAINE/FORTIER + LE CORRIGÉ.....	229
APPENDICE O	
ACTIVITÉ PRATIQUE NO 2 SUR LE CODE PRÉFONTAINE/FORTIER + LE CORRIGÉ.....	231
APPENDICE P	
Liste de demandes d'emploi fictives.....	233
APPENDICE Q	
FORMATION SUR LA FAÇON DE PRÉSENTER UNE LETTRE DE MOTIVATION POUR UNE DEMANDE D'EMPLOI.....	236
APPENDICE R	
TABLEAUX FAISANT ÉTAT DU CURSUS SCOLAIRE DES 57 PARTICIPANTS EN FL2.....	238
RÉFÉRENCES.....	246

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1	La pyramide de Bloom (tirée de Bloom, 1956).....28
3.1	Conception et procédure d'assignation du traitement lors du test de correction d'erreurs et de l'expérience <i>Penser à voix haute</i>68
4.1	Box plot (boîte à moustaches) de la distribution des résultats en pourcentage, selon le programme et par présence/absence de code de correction et le groupe témoin.....89
4.2	Nombre moyen de réussite pour chaque catégorie d'erreur selon la présence/absence de code d'erreur pour le programme français enrichi et le groupe témoin.....99
4.3	Nombre moyen de réussite pour chaque catégorie d'erreur selon la présence/absence de code d'erreur pour le programme français de base et français enrichi.....102

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
2.1	Le code Préfontaine /Fortier (2010).....	24
2.2	Structure of the original taxonomy (Krathwohl, 2003).....	30
2.3	Les différents modes d'intervention en enseignement grammatical.....	36
3.1	Le nombre de participants par groupes-classes, par programmes de FL2, par le sexe des participants et selon leur utilisation ou non du code de correction.....	53
3.2	Les codes correspondants, les catégories d'erreurs et les erreurs introduites correspondantes.....	56
3.3	Liste des modifications qui ont été apportées au 1 ^{er} test de correction d'erreurs.....	62
3.4	Protocole de traitement.....	73
3.5	Protocole d'intervention dans les groupes expérimentaux et témoin.....	74
3.6	Vue synoptique de la taxonomie du domaine cognitif.....	82
3.7	Verbes et contenus appropriés au domaine cognitif.....	83
4.1	Résultats selon le programme et la présence/l'absence de code de correction et le groupe témoin.....	91
4.2	Moyenne et écart-type, selon le sexe pour les groupes avec/sans code et groupe témoin, pour les programmes français enrichi et français de base et total pour l'ensemble des participants.....	94
4.3	Seuil de réussite des élèves ayant eu accès au code de correction.....	97
4.4	Résultats (nombre) pour chaque catégorie d'erreur réussie pour le programme de français enrichi et le groupe témoin.....	100
4.5	Résultats (nombre) pour chaque catégorie d'erreur réussie pour le programme de français de base.....	103
4.6	Comparaison du nombre moyen de réussite pour chaque catégorie d'erreur (sq1 à sq7) entre la présence de code de correction (AC) et l'absence de code de correction (SC) pour les groupes de français enrichi et de base.....	104
4.7	Résultats globaux selon le programme de français des participants : FB et FE (incluant groupe témoin).....	106
4.8	Résultats obtenus par les quatre groupes de participants au critère langue.....	107
4.9	Profil des 12 sujets ayant participé à l'expérience <i>Penser à voix haute</i>	109
4.10	Profil et niveaux de pensée atteints par chacun des douze sujets lors de l'expérience	

	<i>Penser à voix haute</i>	111
4.11	Classification et justification des choix de protocoles émis par les 12 sujets.....	113
4.12	Tableau de fréquence des niveaux de pensée exprimée par les sujets face aux 21 erreurs.....	123
4.13	Facteurs de pondération cognitifs et calcul du score total pondéré de la cognition des sujets AC et SC.....	124
4.14	Les catégories de raisons évoquées par les 12 sujets pour justifier leur réponse et fréquence (As-tu trouvé le test facile ou difficile? Pourquoi?).....	128
4.15	Liste des erreurs jugées les plus faciles et les plus difficiles à corriger au test selon les 12 sujets.....	129
4.16	Raisons personnelles évoquées par les douze sujets (AC/SC) pour justifier leur performance au test de correction d'erreurs et fréquence des raisons évoquées.....	130
4.17	Catégories d'opinion sur l'efficacité du code et fréquence.....	131
4.18	Autoévaluation des sujets concernant leur compétence grammaticale, selon l'échelle de Likert.....	132
4.19	Raisons évoquées par les douze sujets pour justifier leur autoévaluation.....	133
4.20	Catégories des suggestions faites par les 12 sujets pour améliorer le code de correction.....	134
5.1	Liste des treize erreurs soulignées reliées au verbe et la fréquence des bonnes corrections, des corrections erronées et des corrections omises par les groupes expérimentaux (n=43) et le groupe témoin (n=14).....	144

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

AC	Avec code
CÉGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
FB_AC	Français de base, avec code
FB_SC	Français de base, sans code
FE_AC	Français enrichi, avec code
FE_SC	Français enrichi, sans code
FL1	Français, langue première
FL2	Français, langue seconde
FLS	Français, langue seconde
L1	Langue première
L2	Langue seconde
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
SC	Sans code
S4-FB	Secondaire IV, français de base
S5-FB	Secondaire V, français de base
S4-FE	Secondaire IV, français enrichi
S4-FE-T	Secondaire IV, français enrichi, (groupe) témoin
SQ ₁	Sous-question 1 pour catégorie d'erreur no 1

RÉSUMÉ

Le présent mémoire vise deux objectifs : mesurer quantitativement l'impact du code de correction sur les habiletés des élèves à corriger des erreurs dans un texte ; identifier qualitativement le niveau de cognition des participants. Ainsi, 57 élèves inscrits au programme de français, langue seconde (de base et enrichi) ont été soumis à un test de correction d'erreurs. La distribution du test (avec ou sans le code) a été faite de façon aléatoire auprès de trois groupes-classes expérimentaux. Par contre, les participants composant le groupe témoin ont reçu le même test, sans le code de correction. Au terme de ce test de correction d'erreurs, deux participants de chacun des trois groupes-classes expérimentaux ont été choisis, en tenant compte de leur score obtenu à ce test, afin de participer à une séance de verbalisation avec l'approche *Penser à voix haute*, suivie d'une entrevue semi-dirigée.

Les résultats obtenus semblent montrer que le code de correction n'a pas eu d'impact significatif sur la performance des participants lors de ce test. En effet, le groupe contrôle, bien qu'ayant accusé un score faible de 47.6 % au test, devance les trois groupes expérimentaux dont les scores sont ainsi répartis : français de base, avec code (FB_AC), 14.3% ; français de base, sans code (FB_SC), 4.3% ; français enrichi, avec code (FE_AC), 38.1% ; français enrichi, sans code, 38.1% (FE_SC). Mais l'analyse des protocoles obtenus pendant les séances de verbalisation révèle que le niveau de pensée des sujets ayant eu accès au code de correction lors du test se situerait entre les niveaux cognitifs de l'application et de l'analyse, selon la taxonomie des habiletés cognitives de Bloom. Tandis que ceux n'ayant pas eu droit au code lors du test de correction d'erreurs atteindraient un niveau de pensée qui se situerait entre les niveaux cognitifs de la compréhension et de l'application.

Cependant, les données qualitatives obtenues au cours de l'entrevue semi-dirigée avec douze des 57 participants montrent que le code de correction pourrait avoir un impact positif sur la performance des apprenants en communication écrite. Mais cela dépendrait de bien des facteurs.

Les mots-clés de la recherche : Erreurs récurrentes, correction d'erreur, processus rédactionnel, révision du texte, habiletés cognitives.

INTRODUCTION

Avant le début des années 70, les recherches en didactique des langues étaient plutôt centrées sur «les produits et les textes écrits» (Bisaillon, 1991, p. 57). L'intérêt des chercheurs en langue seconde (L2) a porté par la suite sur le processus rédactionnel permettant ainsi de mettre en évidence le rôle de la révision du texte écrit par l'apprenant lui-même, c'est-à-dire la correction de ses erreurs ainsi que les pratiques pédagogiques pour le guider dans cette activité. Or, si le fait de corriger les erreurs grammaticales à l'oral chez les apprenants en L2 suscite des divergences d'opinion entre chercheurs, tels Truscott (1999) et Lyster *et al.* (1999), il n'en demeure pas moins vrai qu'à l'écrit une certaine unanimité existe sur la nécessité de les corriger si l'on doit respecter la norme du français standard (le code écrit). De ce fait, les enseignants, selon Bélanger (1991, p. 5), s'entendent sur la nécessité de corriger les erreurs, mais ils ne s'accordent pas forcément « sur les types d'erreurs à corriger ou sur le moment opportun de le faire ou même sur les techniques de correction à utiliser ». La présente recherche traitera des erreurs récurrentes en communication écrite chez les élèves anglophones inscrits en immersion (français enrichi) et en français de base. Dans un premier temps, nous définirons la problématique des erreurs fréquentes et de l'apparent plafonnement chez ces élèves, ainsi que les raisons sous-jacentes à ces phénomènes ; puis, nous décrirons les objectifs de la recherche ; enfin, nous justifierons l'importance de cette étude basée sur la correction d'erreurs récurrentes à l'aide d'un code de correction, tout en nous appuyant sur des arguments tirés de la littérature.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans le présent chapitre, nous mettrons en exergue la problématique des erreurs récurrentes chez les apprenants anglophones inscrits en FL2 au secondaire et l'apparent phénomène de fossilisation qui s'y rattache (1.1). Ensuite, nous soulignerons différentes causes évoquées par des chercheurs pour expliquer ces erreurs persistantes (1.2). Nous relaterons aussi les stratégies pédagogiques suggérées par des chercheurs, particulièrement l'emploi du code de correction, pour pallier cette problématique d'erreurs fréquentes (1.3). Puis nous définirons les objectifs de la recherche (1.4). Enfin, nous soulèverons la pertinence de la présente recherche (1.5).

1.1 Les erreurs récurrentes et leur fossilisation apparente en FL2

Le problème principal chez les élèves inscrits en français enrichi et en français de base ne réside pas dans le fait qu'ils commettent des fautes d'orthographe et de grammaire à l'écrit, car même des locuteurs natifs et des scripteurs les plus doués en font, mais ce qui fait réfléchir plusieurs chercheurs, c'est que beaucoup de ces erreurs apparaissent de façon récurrente dans leurs écrits et ce, tout le long de leur cheminement scolaire. Selon Mougeon et Mougeon (2003, p. 1), plusieurs études traitant de la compétence en français des élèves d'immersion ont montré « qu'à la fin du cycle élémentaire, ces élèves commettaient un

nombre nombre non négligeable d'erreurs de grammaire et de vocabulaire et ce dans des proportions nettement plus hautes que celles observées dans le français d'élèves francophones du même âge ». Une étude (Blondeau *et al*, 2002) menée au Québec fait état aussi des mêmes erreurs récurrentes en français chez les Anglo-Montréalais, mais avec une couleur plus locale, c'est-à-dire des erreurs qui se rapprochent le plus du français parlé au Québec. D'autres recherches (Rivard *et al*, 2004 et 2007 ; Papen, R., 2004) font le lien entre ces mêmes erreurs de français retrouvées chez des apprenants anglophones d'autres provinces canadiennes à celles répertoriées au Québec. De plus, Mougeon et Mougeon (*ibid.*) affirment ceci : «Plusieurs études ont constaté que nombre de ces erreurs n'étaient toujours pas résorbées à la fin du secondaire. En d'autres termes, au-delà du cycle élémentaire, les élèves d'immersion tendent à plafonner dans leur acquisition du français ».

Face à ce phénomène apparent de fossilisation chez les élèves anglophones, plusieurs enseignants éprouvent un profond découragement lorsqu'ils doivent corriger année après année les mêmes erreurs en expression écrite. En effet, Lasagabaster et Sierra (2005, p. 112) décrivent sans équivoque l'état d'âme des enseignants concernant cette problématique : « In fact, one of the most discouraging experiences of L2 teachers is correcting errors especially those that recur in their student's production ». Suite à cette constatation, la question demeure à savoir ce qui cause ce phénomène de fossilisation chez les élèves d'immersion dans leur acquisition du français ?

1.2 Les causes expliquant les erreurs récurrentes en FL2

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur les causes de ces erreurs persistantes chez les élèves en immersion (Lightbown, 2003 ; Lyster, 2004 ; Lyster et Rebuffot, 2002). Une des raisons évoquées est celle de l'interférence de la langue maternelle (L1) de l'apprenant anglophone dans le processus d'acquisition de la langue cible (FL2). En effet, l'anglais en tant que langue de communication dominante de ces élèves interfère directement ou indirectement au cours

des exercices ou des pratiques d'expression orale ou écrite en français. Or, ce problème d'interférence se retrouve à tous les niveaux du primaire et du secondaire, à en croire Hammerly (1989). D'après lui, la qualité du français des élèves en immersion, tant à l'oral qu'à l'écrit, laisse à désirer. Il évoque comme raison l'insuffisance de l'utilisation du français en salle de classe et le manque d'interaction avec les élèves issus des écoles francophones. Les apprenants sont plus exposés aux erreurs de français de leurs pairs qu'ils prennent trop souvent pour modèles. Rebuffot (1993) corrobore cette assertion en soulignant le fait que les élèves anglophones ne sont pas assez exposés au français des locuteurs natifs, plus particulièrement celui des jeunes de leur âge qui auraient pu influencer positivement leur compétence linguistique. L'unique locuteur natif qu'ils ont souvent comme modèle d'imitation, en l'occurrence leur enseignante ou leur enseignant, ne suffit pas pour remédier au problème de fossilisation apparente auquel ils font face. Cette clientèle éprouve des difficultés énormes en communication écrite et bute sur différents éléments de la grammaire et du vocabulaire. À ce propos, Hammerly (1989), Mougeon et Mougeon (2003) et Obadia (2006) ont fait état, dans leur recherche, de plusieurs erreurs linguistiques récurrentes commises par les élèves d'immersion (les élèves anglophones des programmes de français cadre n'y font pas exception). Parmi les types d'erreurs identifiés par ces chercheurs, mentionnons le cas de l'interférence des verbes anglais *to be* et *to have* qui survient fréquemment dans l'emploi par des élèves de certaines expressions françaises formées avec les auxiliaires *avoir* et *être*. Nous pouvons aussi citer le cas de l'emploi de la préposition *for* (en français *pour*) que des élèves emploient, dans leur interlangue, pour traduire certaines prépositions françaises. Par ailleurs, Lyster et Rebuffot (2002) ont fait état, dans une étude, de la difficulté que traversent les élèves d'immersion dans l'acquisition des pronoms d'allocation *tu* et *vous* en français oral et écrit. En anglais, le seul pronom *You* traduit les deux pronoms français *tu* et *vous*, sans compter le dilemme des élèves qui tutoient constamment plutôt que de vouvoyer dans des contextes sociaux formels.

Par contre, même si ces erreurs persistantes se retrouvent chez les apprenants des deux sexes en communication écrite, plusieurs études (Groupe Diepe, 1995 ; Geary, 1998 ; Weil-Barais, 2006) tendent à faire valoir que les filles réussissent mieux dans les épreuves exigeant des compétences en grammaire et en orthographe que les garçons. D'après une enquête menée

en 2003 par l'Association Internationale pour l'Évaluation du rendement scolaire, nous disent Karsenti *et al* (2008), les résultats des filles dans les compétences en écriture en sixième année dépassent considérablement ceux des garçons. De surcroît, ces mêmes auteurs affirment ceci : « On constate de plus que les écarts observés au primaire dans l'apprentissage de la langue persistent au secondaire, voire s'accroissent » (p. 340). De son côté, Rogers (2009) atteste que dans les pays industrialisés, incluant le Canada, les filles réussissent mieux au plan scolaire que les garçons, peu importe le niveau scolaire, le pays ou la langue. Selon lui, « la supériorité des filles en matière de lecture et d'écriture est une constante largement observée et relativement statique depuis les 40 dernières années » (p. 1). Tenant compte de ces études, il paraît pertinent que nous considérions maintenant certaines pratiques pédagogiques mises de l'avant par la recherche pour remédier aux erreurs récurrentes.

1.3 Stratégies pédagogiques pouvant aider à remédier aux erreurs récurrentes

Plusieurs stratégies ont été suggérées par différents chercheurs (Vigner, 2001 ; Rivard *et al*, 2004 ; Mougeon et Mougeon, 2003 ; Lapkin et Swain, 2000 ; Simard et Jean, 2007 ; Cummins, 2007) afin de diminuer la plupart de ces lacunes et d'améliorer la compétence linguistique des élèves d'immersion. Parmi ces stratégies, celle de la correction d'erreurs à l'écrit est, selon Bisailon (1991), une composante importante de la révision du texte. Elle précise que la correction d'erreurs constitue le processus fondamental de l'activité rédactionnelle.

Il incombe aux enseignants et à certains autres intervenants œuvrant dans le milieu de l'éducation la tâche d'amener les élèves à bien utiliser le registre standard du français écrit, en procédant à la correction de leurs écrits et en les amenant à s'autocorriger, afin de mieux performer en écriture (MELS). Or, la révision du texte est l'une des pratiques adoptées par beaucoup d'enseignants pour améliorer la performance de leurs élèves en communication écrite ; elle est l'objet continuel de plusieurs études. En effet, De Gaulmyn (1992, p. 199) souligne le rôle des corrections dans le processus rédactionnel en ces termes : « Mieux que le

texte achevé et définitif, les brouillons, les ratures, les repentirs, les corrections sont les traces de la gestation du texte et des étapes de sa fabrication ». Plusieurs chercheurs semblent d'avis que la correction d'erreurs dans le processus rédactionnel soit essentielle pour améliorer la performance des élèves en communication écrite.

Cependant, la plupart des élèves en FL2, d'après Vigner (2001), ont encore du mal à corriger des erreurs dans des textes écrits. Selon lui, « les enfants disposent d'un éventail très limité de modalités de correction. Le texte déjà produit semble d'autre part faire obstacle à un travail de reformulation » (p. 74). Le rôle de l'enseignant est crucial face à cette situation. En effet, Bisailon (1991, p. 59) le décrit clairement en ces termes :

Disons tout d'abord que pour qu'il y ait apprentissage de l'écrit, il ne suffit pas d'écrire. En effet, les récentes théories sur l'écrit en langue maternelle [...] nous ont appris que le processus rédactionnel était complexe et que tous ne l'acquerraient pas par la pratique seulement. Les scripteurs doivent comprendre ce qu'est écrire. L'enseignant doit donc expliquer ce qu'implique l'activité rédactionnelle et instruire les scripteurs sur les composantes du processus – planification, mise en texte et révision – en mettant l'accent sur le sous-processus de révision puisqu'il est apparu que les bons scripteurs sont ceux qui savent réviser.

De plus, Bisailon (1991) suggère une grille d'évaluation pour aider les apprenants à se questionner et à réfléchir sur la révision du texte. Selon elle, l'enseignante ou l'enseignant ne doit pas dire aux étudiants : « Révisez votre texte » (p. 64), puisque les élèves ne savent pas comment réviser, ou s'autocorriger. C'est dans cet ordre d'idées que nous proposons dans notre étude un code de correction comme outil de référence à l'apprenant. Les termes code de correction évoquent, dans différents contextes, *la grille d'évaluation*, *la grille de correction*, *la grille d'autocorrection*, ou *le code de correction* (MELS, 2005 ; Libersan, 2003 ; Roberge, 2006).

Selon Mougeon et Mougeon (2003), bon nombre des difficultés en communication écrite auxquelles font face les apprenants anglophones peuvent être résorbées s'ils reçoivent « l'input nécessaire » (p.7). Or, d'après les résultats de maintes recherches, il semble que le code de correction est un outil pédagogique utilisé depuis longtemps dans les écoles, et qu'il

pourrait aider les élèves anglophones à mieux corriger les erreurs de langue. Cette constatation nous amène maintenant à définir les objectifs de cette étude.

1.4 Les objectifs de recherche

Les objectifs de la présente recherche ont été formulés en tenant compte de la problématique de la fossilisation chez les élèves d'immersion et du rôle de la révision dans le processus rédactionnel. Nous voulons vérifier l'effet de l'utilisation d'un code de correction comme outil de référence sur les habiletés linguistiques de trois groupes d'apprenants anglophones (deux groupes de la quatrième secondaire et un groupe de la cinquième secondaire) inscrits dans un programme de français langue seconde (français de base et français enrichi), lors d'activités de correction d'erreurs dans un texte. Or, le code de correction, selon différentes études empiriques, est un outil de référence efficace servant à guider les apprenants dans la tâche de correction de leurs erreurs à l'écrit. De plus, certains chercheurs, entre autres Callaghan (1998) et MacIntyre *et al* (2002), révèlent que les filles, dans différentes situations, performant mieux que les garçons dans des tests exigeant des compétences linguistiques. Martino (2008) souligne également les meilleurs résultats obtenus par les filles en lecture et en écriture, et ce, dans différents pays industrialisés, dont le Canada. Ainsi, eu égard à ces recherches empiriques sur l'utilité du code de correction et compte tenu des meilleurs résultats que les filles obtiennent par rapport aux garçons dans des tests exigeant des compétences linguistiques, la présente étude vérifiera, dans un premier temps, si les apprenants inscrits en FLS performant mieux dans la tâche de correction d'erreurs lorsqu'ils utilisent un code de correction et si les filles réussissent mieux que les garçons dans ces mêmes circonstances. Deuxièmement, pour approfondir les données, la présente recherche analysera des sous-questions qui tiennent compte du groupe d'élèves (faibles, moyens ou forts) dont l'emploi du code de correction bénéficiera le plus, des catégories d'erreurs qui seront mieux corrigées par les élèves, de la corrélation existant entre les résultats des élèves et le programme de français auquel ils sont inscrits et du niveau de cognition atteint par l'élève lorsqu'il porte une réflexion ciblée sur la correction des erreurs dans un texte écrit.

Les objectifs de la présente recherche ayant été définis, voyons maintenant en quoi cette dernière est-elle pertinente.

1.5 Pertinence de la recherche

Un certain nombre d'auteurs, entre autres Simard (1995), Hamel et Chartrand (2008), Blain et Lafontaine (2004; 2010), Roberge (1999), Chevrier (1996), Fisher et Nadeau (2003), Bisailon (1989), ont écrit des articles sur la correction des erreurs dans le processus rédactionnel. S'ils visent tous à contribuer à l'amélioration de la compétence des élèves en communication écrite, ils empruntent par contre des approches différentes pour y parvenir. À titre d'exemples, Hamel et Chartrand (2008) abordent la thématique de la correction des erreurs en analysant le matériel pédagogique qui aide l'élève à détecter et à corriger ses erreurs pendant la révision. Blain (2008), Blain et Lafontaine (2004 et 2010), de leur côté, font état des effets positifs de la rétroaction verbale des pairs (*peer response groups*) sur le transfert des connaissances en orthographe chez les élèves. Chevrier (1996) relate les témoignages d'enseignants et d'élèves sur l'impact des ateliers d'écriture qui dressent un portrait orthographique des élèves à l'aide d'un code de correction d'erreurs et de courts textes écrits d'environ 20 lignes que ces derniers ont écrits eux-mêmes. Bisailon (1989), pour sa part, suggère la stratégie de l'autoquestionnement par l'élève pour détecter et corriger ses erreurs. Mais, malgré le fait que les informations contenues dans ces réflexions soient pertinentes, peu d'entre elles ont jusqu'à présent mesuré, de façon scientifique, les habiletés des apprenants en FLS à corriger des erreurs, tout en leur proposant un code de correction d'erreurs comme outil de référence. Or, c'est l'un des buts visés par notre recherche. De plus, nous croyons que tant et aussi longtemps que la problématique des erreurs récurrentes chez les apprenants en FLS subsiste en expression écrite, d'autres études seraient utiles pour faire avancer la science dans ce domaine.

Par ailleurs, peu de recherches scientifiques font état de l'impact de l'utilisation d'un code de correction comme outil de référence sur la performance des élèves en écriture, malgré que

plusieurs auteurs, entre autres Roberge (2006), Libersan (2003), Beauchemin (2006), aient mis en évidence les avantages de la grille de correction pour les apprenants. Parmi les avantages cités, ces auteurs mentionnent une meilleure maîtrise du texte par l'étudiant, le développement de son autonomie et de son aisance à l'écrit. De plus, Guénette, Lépine et Roy (1995) indiquent « que chaque faute renseigne le professeur sur les besoins de l'étudiant [...], et nous croyions qu'amener l'étudiant à analyser ses erreurs de manière systématique permettrait à certains apprentissages de se réaliser, à un véritable savoir-faire de se développer» (p. VI). Autrement dit, équiper les apprenants d'outil pédagogique nécessaire les aidera à s'améliorer en production écrite et à stimuler leur réflexion sur la langue, d'où la nécessité d'explorer l'usage du code de correction et de vérifier son effet sur leur capacité à corriger des erreurs dans un texte.

LES TERMES CLÉS DE LA RECHERCHE :

Correction d'erreurs, erreurs récurrentes, révision, processus rédactionnel, compétence en communication écrite, compétence linguistique, difficultés linguistiques, approches pédagogiques, connaissances grammaticales, code de correction, grille d'autocorrection, habiletés cognitives, processus cognitif.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Notre étude ayant pour objet les erreurs récurrentes en communication écrite en FL2, il nous paraît essentiel d'effectuer une revue de la littérature qui met en relief le traitement de l'erreur. En effet, comme l'ont souligné Rahmatian *et al.* (2005), l'erreur fait partie du processus d'apprentissage d'une langue; il est donc pertinent de mettre en exergue la place que lui accordent les chercheurs dans le processus d'acquisition de la langue. Ainsi, pour les fins de notre recherche, nous tiendrons compte de la littérature traitant de la correction des erreurs en production écrite ainsi que des stratégies suggérées pour améliorer la performance linguistique des apprenants en L2, dont la révision du texte écrit et l'utilisation d'un code de correction dans le processus rédactionnel. Pour ce faire, dans un premier temps, nous recenserons des études qui cadrent les types d'erreurs en écriture produites par les apprenants de FL2, entre autres les erreurs récurrentes ainsi que l'apparente fossilisation face à ces dites erreurs chez les élèves en immersion; deuxièmement, nous parlerons des raisons évoquées par des chercheurs pour expliquer ce phénomène de fossilisation apparente chez les élèves d'immersion, en faisant un bref historique de différentes théories qui ont influencé l'enseignement et l'apprentissage des L2; puis nous traiterons de la perception que certains chercheurs se font du rôle de l'erreur dans le processus d'acquisition d'une L2; de plus, nous parlerons de différentes stratégies avancées par les chercheurs pour aider les élèves à améliorer leur compétence en écriture, entre autre la correction des erreurs à l'aide du code de correction; nous aborderons le concept de la taxonomie des habiletés cognitives; enfin nous

soulignerons l'importance de l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire et de sa place dans le curriculum.

2. 1 Les types d'erreurs

Selon Tagliante (2001), il y a cinq grands types d'erreurs répertoriés en didactique des langues : il s'agit des erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique. Cependant, en ce qui nous concerne, nous nous attarderons sur les types d'erreurs répertoriés par les chercheurs en communication écrite. D'après Demirtas *et al.* (2009), les erreurs en communication écrite sont habituellement évaluées selon le niveau pragmatique et le niveau linguistique. Ces deux niveaux d'erreurs nous amènent à distinguer deux sortes d'erreurs, dont les erreurs de contenu et les erreurs de forme. Établissons une différence entre ces deux dernières. Les erreurs de contenu, selon Demirtas (2009), concernent les éléments du discours, par exemples le nombre de mots à écrire dans un texte, le type de texte que l'apprenant doit rédiger, la structure et la cohérence du texte, la cohésion entre les idées, etc. (MELS). Quant aux erreurs relatives à la forme, nous nous référons aux erreurs linguistiques, syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques. Puisque plusieurs études font état de nombreuses erreurs relatives à la forme chez les élèves en immersion, cette recherche cible ces types d'erreurs.

2.2 Les erreurs récurrentes en FL2

Mougeon et Mougeon (2003), Hammerly (1989) et Obadia (2006), ont répertorié des erreurs récurrentes chez les élèves en immersion française en communication orale et en communication écrite. Selon ces auteurs, les élèves retransmettent à l'écrit les erreurs qu'ils font à l'oral. L'objet de notre étude porte sur les erreurs fréquentes à l'écrit. Ces sortes d'erreurs sont qualifiées de structurelles par Hammerly (1989, p. 29): "The fundamental

problem in learning a second language is not learning its words but mastering its structure. This is where FI [French Immersion] fails: The great majority of errors made by FI [French Immersion] students, beginners or advanced are structural ones, far more so than errors in vocabulary.” Mougeon et Mougeon (2003, p. 8-12) ont répertorié dans leur étude plusieurs erreurs structurelles qu’ils ont regroupées sous différentes catégories : des erreurs persistantes portant sur le maniement des verbes ou des constructions verbales (exemples, *les élèves ne comprend* (comprennent) *pas* ; *je suis* (j’ai) *peur* ; *je sais* (je connais) *cette dame* ; des erreurs portant sur le maniement des prépositions et des déterminants (exemples, *ils jouent ça sur* (à) *la télévision* ; *je vais parler à le* (au) *professeur* ; des erreurs récurrentes portant sur le maniement des temps (exemple, *demain, j’aller* (j’irai) *faire du ski*) et modes verbaux (exemple, *je vas* (je vais) *étudier la biologie*) ; des erreurs relatives au maniement des pronoms personnels objets (exemples, *je parle à lui* (je lui parle) ; *je vais* ou *je vais là*, / *je veux* ou *je veux de ça* (évitement des pronoms *y* et *en*) ; d’autres erreurs grammaticales persistantes (exemples, le genre grammatical, *on joue au* (à la) *balle-molle/ j’ai mangé une* (un) *raisin* ; antéposition de l’adverbe de restriction *juste*, *je juste écoute la radio anglaise* (j’écoute juste la radio anglaise) ; omission de *pas* dans les phrases négatives, *je ne comprends la question* (je ne comprends pas la question) ; enfin des erreurs sociolinguistiques persistantes (exemple, sur-utilisation du pronom *tu* dans des contextes requérant l’emploi du *vous* de politesse, *Monsieur, tu peux répéter la question ?* (Monsieur, voulez-vous répéter la question ?). Face à ces erreurs persistantes qui laissent entrevoir une apparente fossilisation chez les élèves d’immersion, il nous semble nécessaire de nous interroger sur l’historique des programmes d’immersion française au Canada afin de mieux cerner le traitement réservé à l’erreur dans l’apprentissage d’une L2 et les solutions proposées par des chercheurs pour y remédier.

2.3 Historique des programmes d’immersion française au Canada

Lorsque les programmes d’immersion française ont été conçus et mis en place, au Canada, dans les années 60, les milieux de l’éducation, particulièrement les secteurs traitant de

l'enseignement des langues, les ont qualifiés de « révolution tranquille » (Hallion Bres et Lentz, 2009, p. 52), à cause de leur expansion rapide au Canada et dans d'autres pays du monde. En effet, ces programmes, selon Mougeon et Mougeon (2003, p. 1), « se sont vite imposés comme un mode d'enseignement bilingue à la fois efficace et enrichissant ». De plus, souligne-t-il, « ces programmes permettent aux élèves d'atteindre un niveau de maîtrise du français nettement supérieur à celui des élèves qui apprennent cette langue dans les programmes de français cadre ». Il explique ce succès par le fait que les élèves d'immersion sont exposés plus tôt que ceux des élèves de programme cadre, dès leur jeune âge, au français et ce, de façon intense et prolongée. Cependant, si Rebuffot (1993) reconnaît leur capacité à s'exprimer en français, il souligne malgré tout leur très grand nombre d'erreurs aux plans de la linguistique, de la prononciation, du lexique, de la morphosyntaxe et de la sociolinguistique. Germain et Netten (2005, p.1) corroborent ce jugement en affirmant ceci : « [...] après plusieurs milliers d'heures d'exposition à la langue française tout au long de leur cursus scolaire, les élèves de l'immersion (précoce, intermédiaire ou tardive) finissent par communiquer en français avec beaucoup d'aisance et de facilité (*fluency*) mais avec très peu de précision (*accuracy*) ». Cette constatation amène le questionnement suivant : Pourquoi après plus de quarante ans d'immersion au Canada les lacunes énumérées précédemment persistent-elles ?

Plusieurs raisons ont été avancées pour expliquer l'origine de ces erreurs persistantes chez les élèves d'immersion. Si certains auteurs (Lighton et Spada, 2008 ; Lyster, 2004 ; Lyster et Rebuffot, 2002 ; Obadia, 2006 ; DeKeyser, 2005) évoquent l'interférence de la L1 des apprenants sur la L2 pour étayer leurs arguments, d'autres, comme Bongaerts (2003) et Singleton (2003), évoquent l'âge critique d'un apprenant comme un facteur qui peut avoir une incidence sur l'acquisition d'une L2. En revanche, plusieurs études (Callaghan, 1998 ; MacIntyre *et al*, 2002 ; Stumpf, 1995) mettent aussi en relief l'influence que le sexe (le genre) de l'apprenant puisse exercer sur son apprentissage de la L2. À titre d'exemple, dans le débat actuel sur la sous-performance des garçons par rapport aux filles en compréhension de lecture et en écriture, le comportement « masculin » des garçons vis-à-vis de l'apprentissage d'une L2 est souvent évoqué comme l'une des causes à l'origine de leur faible niveau de compétences linguistiques (Martino, 2008).

Toutefois, l'interlangue des apprenants, leur âge et leur sexe ne sont pas les seuls facteurs considérés par les études pour expliquer ces erreurs. En effet, différents chercheurs, par exemples Bailly et Cohen (2009) et Mougeon et Mougeon (2003), remontent au début de la mise en place des programmes d'immersion et de leur orientation pédagogique au Canada pour expliquer la problématique des erreurs récurrentes en FL2. Selon eux, l'approche communicative, qui a servi de base de fonctionnement aux programmes d'immersion dans les années 70, a toléré l'erreur au détriment d'une bonne maîtrise des structures grammaticales. Ce point de vue des chercheurs nous amène à nous interroger sur l'origine et l'orientation pédagogique de l'approche communicative.

Selon Baily et Cohen (2009), l'approche communicative trouve sa source dans les travaux de Chomsky, qui a révolutionné le monde de la linguistique avec sa théorie du *Language Acquisition Device* (Dispositif d'acquisition du langage). Cette théorie avance que tout être humain est né avec une capacité intellectuelle de décoder un système langagier sans apprentissage formel de cette langue. Elle contraste avec la théorie du structuralisme qui a longtemps dominé le domaine de l'enseignement des langues, avec les travaux de Saussure et Skinner, et mettait plutôt l'emphase sur la forme et la structure des langues (l'enseignement explicite des structures grammaticales traditionnelles). C'est en s'inspirant des travaux de Chomsky que l'approche communicative a pris naissance en Europe en 1975 avec le Niveau Seuil. Ce dernier promeut une approche pédagogique des langues étrangères basée sur le sens et le contexte de la situation de communication. Cette approche a connu un essor considérable, dans les années 80, avec la théorie du Moniteur de Krashen (1981). Cette théorie établit la différence entre les processus d'acquisition et d'apprentissage d'une langue. En effet, Krashen (1981) définit l'acquisition comme le processus naturel en vertu duquel l'apprenant s'approprie une langue et ce, de façon implicite ou inconsciente et en mettant l'emphase sur le sens. Tandis que l'apprentissage est un processus artificiel qui, par l'entremise d'un « moniteur », conduit l'apprenant à une intériorisation de règles et ce, de façon explicite et consciente et en mettant l'accent sur la forme et non sur le contenu. Dans cette ligne de pensée, ces deux processus évoluent indépendamment l'un de l'autre et sans s'influencer l'un l'autre ; l'apprentissage ne deviendra jamais acquisition et vice versa.

Ainsi, Krashen et Terrel (1983), croyant que l'acquisition d'une L2 se fait de façon naturelle ou inconsciente, tout comme l'enfant qui apprend une L1, remettent en question le rôle de l'enseignement grammatical dans le processus d'apprentissage de la L2. Leur influence se fait sentir encore aujourd'hui dans différentes approches de l'enseignement des L2.

Une autre théorie qui renforce encore l'approche communicative, c'est celle du constructivisme. Initiée d'abord par Piaget en 1923, cette théorie est une réponse au béhaviorisme qui limitait trop l'apprentissage à l'association stimulus-réponse, par des exercices grammaticaux appelés "drills." Le constructivisme, selon Masciotra (2007, p.48), « est une posture épistémologique qui prétend qu'une personne développe son intelligence et construit ses connaissances en action et en situation et par la réflexion sur l'action et ses résultats. » Dans ce même ordre d'idées, soulignons aussi l'apport du socioconstructivisme. Ce dernier ajoute une dimension sociale au constructivisme, d'où le socioconstructivisme initiée par Vygotsky, qui insiste sur le rôle de la culture et de l'environnement social dans le développement de l'enfant. D'ailleurs, la réforme de l'éducation (MELS, 2001) s'inspire grandement des théories du constructivisme et du socioconstructivisme. À ce propos, Bissonnette *et al.* (2005) soulignent que l'apprenant est l'artisan de son apprentissage et qu'il construit son savoir en transformant les connaissances qu'il reçoit en ses propres connaissances. De plus, selon ces auteurs, les programmes du MELS sont élaborés sur une logique de compétences, tournant ainsi le dos aux approches béhaviorales de type pédagogie par objectifs et définissant peu la place de l'enseignement de la grammaire en FL2, du moins de façon explicite. Eu égard à toutes ces approches pédagogiques et à la reconnaissance du rôle de l'apprenant dans son apprentissage, la question se pose à savoir quel est le rôle de l'erreur dans l'apprentissage d'une langue ?

2.4 Le traitement de l'erreur dans l'apprentissage d'une L2

Dans la foulée de toutes ces théories qui ont marqué le domaine des L2 durant ces quatre dernières décennies, le rôle de l'enseignement de la grammaire est remis en question par plus

d'un. Ainsi, les erreurs dans les structures grammaticales et dans le lexique sont de plus en plus tolérées. Mougeon et Mougeon (2003. P.4) soulignent cette tendance en ces termes : « [...] on a pu observer que l'accent étant mis sur l'acquisition par les élèves d'immersion d'une compétence communicative, on s'arrête souvent à cet aspect au détriment de la compétence linguistique. Ainsi, les professeurs enseignant certaines matières en français ont tendance à ne pas relever les erreurs de français des élèves dans ces classes ». Pourtant, à en croire ces mêmes auteurs, ils devraient les souligner afin d'encourager les apprenants à s'autocorriger. Or, l'erreur, d'après Bailly et Cohen (2009), occupe un rôle formatif dans la ligne de pensée constructiviste. En d'autres termes, l'apprenant devrait se servir de ses erreurs pour construire son langage et pour améliorer son apprentissage ; l'enseignant aussi devrait utiliser les erreurs de ses élèves pour leur apporter de la rétroaction constructive. Mais cette tolérance vis-à-vis de l'erreur a laissé un certain vide en matière de compétence linguistique. Parfois, selon Bailly et Cohen (*Ibid.*), certains enseignants, en constatant les nombreuses erreurs récurrentes de leurs élèves, ont dû avoir recours à des cours de grammaire basés sur les anciennes méthodes traditionnelles.

Ainsi, pour corriger la situation, une nouvelle approche équilibrée émerge de l'approche communicative dans les années 90, mettant en relief les erreurs relatives à la grammaire et à la communication écrite. Alors, l'enseignement de la grammaire retrouve sa fonction dans l'enseignement des L2, mais avec une approche implicite qui mène l'apprenant à réfléchir sur la langue et à effectuer ses propres inductions des règles syntaxiques. L'un des partisans de cette nouvelle approche est Stern (1992), avec sa théorie analytique. Il propose des activités portant sur la communication tout comme des activités portant sur l'analyse de la langue. Dans cette même veine, deux autres chercheurs, Doughty et Williams (1998), abordent cette pédagogie analytique sous différentes appellations : *Focus on form* (attention sur la forme) et *Focus on forms* (attention sur les formes), juxtaposant ainsi l'enseignement implicite à l'enseignement explicite, l'enseignement réactif à l'enseignement proactif, l'enseignement déductif à l'enseignement inductif, la production avec contrôle à la production libre et la rétroaction implicite à la rétroaction explicite. Pour sa part, Ellis (2001) utilise l'expression *Form-Focused Instruction* (Enseignement de la forme) comme terme couverture intégrant les approches qui attirent l'attention de l'apprenant sur les aspects

formels de la langue. Dans ses recherches, Ellis (2006) accentue le rôle que joue chacune des connaissances implicite et explicite dans l'apprentissage d'une L2. Il suggère une taxonomie qui révèle les contributions que chacune des connaissances explicite et implicite peut différemment apporter dans l'apprentissage de certaines structures grammaticales. Dans cette panoplie d'idées sur les modes d'intervention directe et indirecte, plusieurs prônent alors une approche implicite et sans métalangage ; tandis que certains autres appuient une approche explicite tout en favorisant la déduction, c'est-à-dire les règles sont présentées à l'apprenant ; mais certains privilégient une approche inductive, c'est-à-dire l'apprenant découvre lui-même les règles. Or, si les erreurs en communication écrite font l'objet de tant d'études, quelles sont les stratégies suggérées pour améliorer la performance des élèves en expression écrite ?

Selon Krashen (1984), le programme d'immersion « est plus qu'une réussite parmi d'autres » (p. 64). Il accorde peu d'importance à la question des erreurs en affirmant ceci à propos des élèves d'immersion : « S'ils ne parviennent pas tous pendant leur apprentissage à égaler les Francophones d'origine – ils ont un accent et commettent quelques fautes de grammaire – ils se débrouillent très bien en français [...]. La mémorisation du vocabulaire, l'étude de la grammaire et des exercices ne sont pas d'une grande utilité pour un adulte, encore moins pour un enfant » (*Ibid*, p. 64). Selon lui, le secret de la réussite des élèves réside dans le *contenu compréhensible (comprehensible input)*. D'après Krashen (*Ibid* p. 65.), « les élèves n'ont pas besoin d'apprendre la langue à fond en classe ; une fois le cours fini, ils feront encore des fautes, mais se perfectionneront au contact des locuteurs d'origine, sources des contenus compréhensibles ». Dans la théorie de Krashen, le contenu du message passe avant la forme : « Toutes les bonnes méthodes font donc passer le message avant la forme, insistant sur le *signifié* plus que sur le *signifiant*. En outre, on laisse parler l'élève sans trop s'arrêter à la correction des erreurs de vocabulaire ou de grammaire » (p. 65).

Cependant, contrairement à Krashen, Swain (1985) insiste sur l'importance de faire non seulement parler les élèves, mais aussi de les porter à écrire au lieu de se contenter du *contenu compréhensible*. Dans sa théorie sur l'*output hypothesis*, elle statue que l'acte de *production* de la langue, à l'oral comme à l'écrit, fait partie du processus d'apprentissage de

la L2, dans certaines circonstances. Autrement dit, la pédagogie du *contenu compréhensible* de Krashen ne suffit pas, la langue doit être aussi utilisée par l'apprenant à des fins de *production*. Sa théorie est une réponse au concept de *l'input* qui dominait au début des années 80 dans le domaine de l'acquisition des L2.

Quant à sa perception de l'erreur, Swain (1985) juge essentiel que le professeur n'accepte pas l'erreur de l'élève, mais qu'il doit l'aider à s'autocorriger. C'est sur cette base que nous avons choisi de porter notre étude sur les erreurs récurrentes en FL2. Il s'agit donc de vérifier l'effet que l'emploi d'un code de correction peut exercer sur la capacité de correction d'erreurs de trois groupes d'élèves, dont un inscrit en français enrichi et les deux autres en français de base. Notre démarche s'inscrit dans le cadre de l'analyse des erreurs dans la production écrite et des stratégies avancées par la recherche et la littérature pour améliorer la compétence linguistique des élèves à l'écrit en L2. Forte de ce paradigme, notre étude tiendra compte des deux orientations du programme officiel du MELS en matière de FL2 pour le secteur anglophone : le français, langue seconde, programme de base (*Core French*) et le français, langue seconde, programme enrichi (*Enriched French*). Les deux programmes ont des visées d'ordre linguistique, culturel ou social, mais s'adressent à des clientèles différentes : « Le programme de base fait suite au programme de base du primaire et le programme enrichi s'adresse soit aux élèves qui ont suivi le parcours d'immersion au primaire, soit à ceux qui possèdent déjà une certaine aisance en français et qui veulent parfaire leur apprentissage de la langue orale et écrite » (MELS, 2007, p. 133). Or, d'après Germain et Netten (2005), les élèves accusant de faibles compétences en français parlé et écrit s'inscrivent habituellement en français de base, tandis que ceux qui possèdent des compétences plus fortes en français parlé et écrit ont en général le programme de français enrichi, ce qui crée *ipso facto* trois niveaux d'apprenants : les faibles, les moyens et les forts. Ces profils d'apprenants ayant été dressés, considérons certaines stratégies proposées en matière de correction d'erreurs en production écrite.

2.5 Stratégies de correction de l'erreur en communication écrite

Un article écrit par Bélanger (1991), et tenant compte des témoignages de plusieurs professeurs d'immersion française, fait état des stratégies de correction d'erreurs dans le processus d'écriture en classe d'immersion. L'objectif de l'article est de susciter une certaine réflexion sur une stratégie de correction d'erreurs, soit l'autoquestionnement. Bélanger (1991) a relaté quelques unes des erreurs fréquentes rencontrées dans les écrits des élèves en immersion, par exemples *Il a donné moi un bonbon* au lieu de *Il m'a donné un bonbon* ; *Je a* au lieu de *J'ai*. Ce sont, pour la plupart, des erreurs de structure qui ont trait « au genre des substantifs, aux prépositions, à l'utilisation des pronoms, surtout réfléchis, à l'emploi des auxiliaires être et avoir, aux flexions verbales, à la simplification de leurs formes et à l'absence de certaines d'entre elles » (p. 7). Il souligne que ces structures fautives risquent de fossiliser dans la langue écrite de l'élève si elles ne sont pas corrigées à temps. L'article décrit un atelier d'écriture soumis à une certaine procédure : choix du sujet, du but de la rédaction, de l'auditoire-cible et de la forme que doit prendre le texte, vient ensuite la rédaction du brouillon ; une fois celui-ci terminé, l'élève révise avec un ou des pairs, puis individuellement ; après la détection et la correction des erreurs, il remet son texte à son professeur ; les commentaires de ce dernier doivent porter à *prime abord* sur le contenu du texte, puis sur des aspects grammaticaux qu'il ciblera lui-même ; enfin l'élève mettra son texte au propre après les remarques de l'enseignant.

La stratégie de l'autoquestionnement consiste en une mini-leçon dirigée de 10 minutes environ. L'enseignant relève des erreurs fréquentes des textes des élèves et les écrit au tableau afin de signaler à ces derniers la forme fautive. Ensuite, il les corrige en interaction avec les élèves, ou même il conçoit des activités grammaticales interactives sur ces structures fautives. « Plus les élèves jouent avec les structures, mieux ils s'en souviennent », nous dit Bélanger (1991, p. 9). Après la mini-leçon, l'enseignant remettra à chacun des élèves un petit carton sur lequel est écrite la forme correcte du mot ou de l'expression dans une enveloppe intitulée *Je corrige*. Lors d'un prochain atelier d'écriture, l'élève pourra se référer à son dossier pour ne plus commettre les mêmes erreurs. Plusieurs professeurs, selon l'auteur, ont

témoigné avoir observé de l'amélioration chez leurs élèves depuis qu'ils avaient commencé à appliquer cette stratégie.

Ces témoignages ne sont cependant pas appuyés par une expérience scientifique pouvant démontrer l'efficacité de ce mode d'intervention pour les élèves. Son intérêt vient du fait qu'elle propose une méthode systématique de correction des erreurs en communication écrite. Cependant, Bélanger (1991) propose l'autoquestionnement, comme outil de révision, à partir d'un répertoire de mots de vocabulaire ou d'expressions françaises dont dispose l'apprenant, alors que dans la présente recherche, nous proposons un outil de référence, soit un code de correction rappelant à l'élève la nature de son erreur au plan grammatical, ce qui pourrait le guider dans sa tâche de correction. Cette stratégie d'intervention se justifie par le fait que Scott *et al.* (1992, p. 357) suggèrent une intervention active du professeur en ces termes : « Results suggest that students can learn certain kinds of linguistic structures autonomously, whereas other kinds of structures require more active teacher intervention » puisque selon les résultats de leur étude, les élèves ne peuvent pas toujours appliquer dans leur production écrite toutes les structures grammaticales, même après avoir lu en maintes occasions les manuels traitant des structures grammaticales. Ainsi, le code de correction est un moyen d'intervention auprès de l'apprenant pour l'aider dans son autocorrection. Le code de correction, que nous pourrions aussi appeler grille ou code d'autocorrection, grille ou code de révision, est l'objet de plusieurs études dans le domaine des L1 et L2. Il nous paraît donc nécessaire de faire une synthèse des écrits sur cet outil pédagogique qui sera utilisé dans notre recherche.

2.6 Le code de correction

Le code de correction, selon Lee (1997), étant composé d'éléments de grammaire tels que le nom, l'article, le pronom, la préposition, etc., est un moyen de rétroaction très répandu dans les cours d'anglais, langue seconde (ALS). Il est aussi utilisé dans les cours de français, langue seconde (FLS), tout comme en français, langue première (FL1).

De nombreux écrits témoignent de l'efficacité des codes d'autocorrection, que ce soit de type électronique ou littéraire, sur la performance en écriture des apprenants en L1 et L2. En effet, Bisaillon (1991) recommande aux enseignants « une grille d'évaluation [...] pour la révision du texte » (p. 64). De son côté, Libersan (2003) croit que le code de correction est un outil qui s'avère nécessaire. Beauchemin (2006), quant à elle, résume clairement le but et l'utilité de l'outil d'autocorrection en ces termes : « L'objectif ultime étant que cet étudiant prenne possession, pourrait-on dire, de son expression écrite, devienne un scripteur autonome et, en bout de ligne, accède à une certaine aisance à l'écrit. [...] Son travail d'autocorrection repose [...] sur l'analyse et sur la compréhension de ses erreurs, et enfin sur un travail de réécriture ». Roberge (2006), en revanche, rappelle que le code de correction est de plus en plus utilisé par les enseignants de français, à l'école comme au cégep, et que ceux-ci disposent d'une gamme de codes syntaxiques pour désigner les erreurs de langue de leurs élèves. Guénette, Lépine et Roy (1995), soulignent pour leur part que le code de correction constitue un outil qui pourrait agir directement sur le travail d'écriture de l'étudiant et augmenter sa capacité de révision orthographique et grammaticale, sans négliger les erreurs reliées au texte. Enfin, Préfontaine et Fortier (2010) présentent l'usage du code de correction de façon méthodique en l'intégrant dans un portfolio en écriture destiné aux élèves inscrits en FL2. Ce dernier permet de colliger les productions écrites des élèves et leur suggère un processus d'écriture structuré. De plus, il leur permet de suivre leurs progrès et de voir où ils doivent s'améliorer.

Certains auteurs suggèrent seulement l'utilisation du code en marge; les erreurs ne sont donc pas soulignées pour les apprenants. Fisher et Dufour-Beaudin (2008, p.2) résument cette pratique en ces termes : « La démarche est simple. Le professeur signalera la présence d'une erreur par une lettre (code) placée en marge, vis-à-vis de la ligne contenant cette erreur [...]. Vous serez ensuite invité à « trouver » les erreurs pointées et à les corriger ». Dans cet ordre d'idées, Roberge (2001) décrit l'utilisation du code comme étant des commentaires codés du professeur sur le travail de l'apprenant. Cependant, il importe que le code ne soit pas compliqué, selon Roberge (*Ibid.*), afin de mieux aider l'élève à corriger les erreurs.

Dans le cadre de notre recherche, nous ne nous sommes pas limités à fournir aux apprenants un code de correction en guise de rappel sur le type d'erreur commis. Mais nous leur avons aussi souligné les erreurs afin de pouvoir mieux les cerner et les corriger. L'étude de Scott *et al* (1992) a démontré que plusieurs apprenants ont peine à maîtriser certaines structures grammaticales, et que par conséquent, l'intervention de l'enseignant s'avère nécessaire pour les aider à s'améliorer. Véron (1997, p. 73) justifie ce type d'intervention, soit de souligner l'erreur tout en utilisant un code de correction, et il ajoute ceci : « Pour un étudiant dont les connaissances grammaticales sont limitées, il est extrêmement difficile de discerner ce qui le concerne quand l'identification de son erreur n'est pas assez précise ». Toutefois, l'apprenant doit aussi avoir assez de métalangage et de connaissances déclaratives de la grammaire pour pouvoir comprendre le code.

Bien qu'ayant presque tous le même objectif d'aider les apprenants à corriger leurs erreurs dans leurs textes écrits, les auteurs des codes d'autocorrection cités précédemment ne présentent pas leur code de la même façon. C'est ainsi que Bisailon (1991) suggère une grille de révision (voir appendice J) qui incite l'apprenant à s'autoquestionner sur le contenu, l'organisation et la langue de son texte. Dans cette sorte de grille, l'apprenant révise son texte de façon autonome, et en répondant à une série de questions qui, dans l'ensemble, ne lui indiquent pas directement la nature de ses erreurs, mais lui donnent des points à surveiller ou à réviser. Lors de la révision du brouillon, il doit d'abord trouver lui-même ses erreurs et les corriger à l'aide de cette grille, en répondant aux questions. De ce fait, cette grille, qui n'est d'ailleurs pas codée, n'est pas destinée à être placée dans les copies des élèves.

Libersan (2003), pour sa part, suggère une grille (voir appendice K) de correction d'erreurs axée sur six catégories : la cohérence textuelle (T), la syntaxe de la phrase (S), la ponctuation (P), le vocabulaire (V), l'orthographe grammaticale (G) et l'orthographe d'usage (O). Selon elle, cette grille, qui est conforme à l'esprit de la nouvelle grammaire, a pour but non seulement d'inciter les élèves à maîtriser les règles d'accord, mais aussi à pouvoir observer les liens entre celles-ci et la logique du texte. Libersan (2003) utilise un code alphanumérique dans les copies de ses étudiants cégépiens, pour leur indiquer la nature de leurs erreurs.

Quant à Beauchemin (2006), elle propose un outil d'autocorrection appelé *Le Parce que*. C'est un guide d'autocorrection qui, d'après l'auteur, fait ressortir les principaux éléments de la grammaire et en illustre les règles en se basant sur des exemples d'erreurs tirées de textes d'étudiants. Ce guide se présente sous forme d'un livre et utilise un code alphanumérique (voir un exemple à l'appendice L). Il couvre plusieurs catégories grammaticales, dont la phrase et les types de phrase (S pour syntaxe), le verbe (V), le lexique (L), l'homophonie (R) et le texte (T).

Roberge (2006 et 2008) suggère un code mnémotechnique lettré (voir appendice M) qui fait référence à des termes communs au domaine de l'enseignement et de l'apprentissage. Un tel code, selon elle, facilite la tâche de mémorisation que l'apprenant doit faire pour se rappeler du sens de chaque code s'il n'a pas la feuille du code sous ses yeux. Le code est appelé à être utilisé directement dans le texte de l'élève par le correcteur. Ce code présente 22 catégories et rappelle les mots qui font référence aux règles de base du français et de la grammaire, pour aider l'élève à corriger ses erreurs. Par exemples, les règles d'accord sont ainsi lettrées : accord du déterminant (AD) ; accord du nom (AN) ; accord du participe passé (AP) ; accord de l'adjectif qualificatif (AQ) ; accord du verbe (AV). Les deux lettres rappellent donc aux apprenants la nature de l'erreur ainsi que sa catégorie.

Le code d'autocorrection suggéré par Guénette, Lépine et Roy (1995) représente la troisième édition d'un livre qui classe les erreurs en six grandes catégories : l'orthographe lexicale (O), la grammaire (G), la ponctuation (P), le vocabulaire (V), le style (S) et le texte (T). Chacune de ces catégories est subdivisée en plusieurs sous-catégories présentées sous forme alphanumérique. À en croire ces auteurs, l'enjeu de ce code d'autocorrection « consistait donc à maximiser les résultats de l'exercice de rédaction, le seul qui assure une consolidation véritable des apprentissages en français écrit » (p. V).

Le nouveau code de correction (tableau 2.1) élaboré conjointement par Préfontaine et Fortier (2010) est intégré dans l'ouvrage pédagogique *Mon portfolio d'écriture en français, langue*

seconde. Roberge (2006) décrit l'ancienne version (Appendice B) du code de correction Préfontaine/Fortier (2004) ; il est essentiellement similaire à celui de 2010 (Appendice B). Roberge (2006) résume ainsi les différences entre les deux codes : celui de 2004 sépare l'accord dans le groupe du pronom (aGPron) de l'accord dans le groupe du nom (aGN), alors que la version 2010 les unit dans le groupe du nom (aGN) ; de plus, la version 2010 identifie la ponctuation au niveau de la structure de la phrase avec deux symboles (sPO et sPØ), comme le montre le tableau 2.1. Ainsi, le code Préfontaine/Fortier est composé de lettres minuscules identifiant le type d'erreur : a (accord) ; s (structure) et c (cohérence). Tandis que les lettres majuscules indiquent l'emplacement de l'erreur tout en évoquant la terminologie de la nouvelle grammaire. Ce code de correction est mnémotechnique lettré et comporte cinq catégories liées aux erreurs : l'accord (ex. : aGN), la structure (ex. : sGN), la cohérence dans le texte (cT), l'orthographe d'usage (U) et le lexique (L).

Tableau 2.1

Le code Préfontaine/Fortier (2010)

Nature de l'erreur	Localisation de l'erreur	codes
1. L'accord (a)	dans le groupe du nom (GN)	aGN
	dans le groupe du verbe (GV)	aGV
	dans le groupe de l'adverbe (Gadv)	aGAdv
2. La structure (s)	du groupe du nom (GN)	sGN
	du groupe du verbe (GV)	sGV
	du groupe de la préposition (Gprép)	sGPrép
	de la phrase (P)	sP sPO / sPØ
	du texte (T)	sT
3. La cohérence	du texte (T)	cT
4. L'orthographe d'usage (U)		U
5. Le lexique		L

sPO pour une absence de ponctuation

sPØ pour une ponctuation inutile ou fautive

Or, le but premier du code Préfontaine/Fortier est d'amener l'apprenant à procéder à l'analyse de la langue en corrigeant ses erreurs. Préfontaine et Fortier (2003, p.55) résumant leur objectif sur l'élaboration du code de correction d'erreurs en ces termes : « Il nous semble que l'analyse de la langue que les enseignants font en corrigeant les textes de leurs élèves doit être la même que celle qu'ils enseignent et que leur code de correction doit refléter leurs explications de la langue ». Aussi poursuivent-ils : « Présentement, aux ordres primaire et secondaire, au Québec, l'enseignement de la grammaire repose sur une analyse de la langue. [...] Le *Code Préfontaine-Fortier* [...] que nous proposons est un exemple de code de correction conforme à cette analyse de la langue » (*Ibid*, pp. 55-56). Cependant, puisque nous parlons de code de correction d'erreurs, il est difficile, pour ne pas dire impossible, d'écarter les notions de grammaire ou d'analyse de la langue. Dans le cadre de cette étude, les habiletés métalinguistiques des participants ont été définies comme étant leurs habiletés à pouvoir corriger des erreurs récurrentes de lexique, de syntaxe et de grammaire soulignées dans un texte. Mais nous ne tenons pas compte seulement de la performance grammaticale de l'apprenant au test, nous mettons aussi en avant-plan ses habiletés cognitives. Ces dernières ont longtemps été au centre de maintes recherches en éducation au point qu'elles ont été abordées sous forme de taxonomie. C'est ce que nous allons considérer dans la prochaine section, en lien avec le code de correction.

2.7 La taxonomie des habiletés cognitives

Dans cette sous-section, nous ferons une revue de la littérature traitant des habiletés cognitives, et plus particulièrement de la taxonomie des habiletés cognitives de Bloom. En maintes fois, cette taxonomie a servi de base d'étude à différentes disciplines appartenant au domaine de l'éducation, quand il était question de mesurer le niveau de réflexion ou les habiletés cognitives des apprenants face à la résolution d'un problème. Ainsi, une étude menée par Liaw (2007) a examiné l'effet de la promotion des habiletés de la pensée critique des apprenants et de leurs habiletés en anglais, langue seconde à l'aide de l'approche basée sur le contenu en lecture et en écriture (Content-Based reading and Writing). Trente-deux

élèves d'une école secondaire et âgés de 12 à 13 ans ont participé à l'étude. Les chercheurs ont mesuré, en utilisant aussi la taxonomie de Bloom, les niveaux de réflexion des élèves à partir des extraits de textes que ces derniers ont écrits. D'autres chercheurs, entre autres Manton *et al* (2008) en marketing, Maurer et Rouse-Arnett (2006) en sciences sociales, Brickell *et al* (2002) en science informatique, Espinoza et Quarless (2010) en micro-informatique et Hallow et White (2008) en finances, ont de leur côté utilisé la taxonomie de Bloom comme base de mesure du niveau de réflexion des sujets de leurs études.

Les habiletés cognitives relèvent du domaine de la psychologie cognitive. Cette dernière, nous disent Bertrand et Garnier (2005, p. 57), « est une discipline qui étudie plus particulièrement les systèmes de connaissances (systèmes cognitifs) et les processus de traitement (processus cognitifs) utilisés par l'esprit humain ou non humain pour s'ajuster aux situations de son environnement physique, social et technique ». Il faut voir dans le paradigme des *systèmes cognitifs* « l'ensemble des fonctions mentales qui nous permettent de traiter l'information, de penser et d'agir » (*Ibid*, pp. 57-58). Quant au paradigme des *processus cognitifs*, nous sous-entendons, comme l'affirment ces mêmes auteurs, « la manière dont les sujets stockent les informations [...], leur donnent du sens, les transforment et les récupèrent dans des situations diverses » (*Ibid*, pp. 60). L'une des approches de la psychologie cognitive, telles qu'elles sont énumérées par Bertrand et Garnier (2005), s'appelle *l'approche différentielle*. Elle consiste « à mettre à jour les différences entre les sujets face à une même situation expérimentale » (p. 61). D'où l'idée nous vient de décrire des différences d'habiletés cognitives entre les sujets de notre recherche.

Or, nous dit Lipman (2006, p. 50), « parler des habiletés cognitives conduit à aborder un autre point de la plus haute importance de l'arrière-plan académique dont sortit le courant de pensée critique ». En d'autres termes, quand nous parlons des habiletés cognitives, nous faisons référence aux habiletés que possède un individu d'exercer sa pensée ou sa réflexion critique sur les informations et les outils dont il dispose pour accomplir une tâche. Dans le domaine de l'éducation, la nécessité d'aider l'apprenant à atteindre ce niveau de pensée ou de réflexion critique est l'une des tâches primordiales des professeurs. Whittington *et al* (2000, p.

613) expriment ce besoin en ces termes: "Professors need to be aware of cognitive levels of teaching in order to use teaching techniques that develop students' ability to think at higher cognitive levels." C'est pourquoi, l'enseignement de la réflexion critique devrait être intégré dans tous les cours et dans toutes les classes, que ce soit lors des activités de lecture, des discussions, des devoirs, des activités en communication écrite et des examens (Bowers, 2006). En matière d'habiletés cognitives, Facione (2011, p.5) définit ce qui est à la base même de la pensée critique : l'interprétation, l'analyse, l'évaluation, l'inférence, l'explication et l'autorégulation. Or, le pouvoir de penser de façon critique par les apprenants, pour résoudre des problèmes, demeure depuis longtemps le résultat souhaité par les éducateurs (Bowman et Whittington, 1994). Ils veulent que leurs élèves excellent de leur propre gré, qu'ils aillent au-delà de ce qui est couramment connu, qu'ils apportent leurs propres contributions à la connaissance et à la société (Facione, 2011, p.22). C'est dans le but de satisfaire ce désir que le docimologue (spécialiste de l'évaluation) américain, Benjamin Bloom, aidé de ses collègues du domaine de l'éducation, entreprit des recherches sur un outil de classification des niveaux de pensée.

Ainsi, en 1956, il a élaboré « un certain nombre de critères permettant de classer les objectifs de l'éducation en fonction de leur complexité cognitive » (Eisner, 2000, p. 3). Ces critères furent publiés sous l'appellation de *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Cette classification peut non seulement guider les intervenants en matière d'éducation lorsque le moment vient de se fixer des objectifs pédagogiques, mais encore elle leur permet de « s'appuyer sur un processus plus fiable pour évaluer les élèves ainsi que le rendement de la pratique éducative » (*Ibid.*, 2000, p.3). Krathwohl (2002, p. 212) définit la *Taxonomie des objectifs pédagogiques* en ces termes: "The Taxonomy of Educational Objectives is a framework for classifying statements of what we expect or intend students to learn as a result of instruction."

Cependant, Bloom, nous dit Krathwohl (2002), voit dans sa taxonomie originale plus qu'un outil d'évaluation. Il croit, poursuit Krathwohl (2002), que sa classification pourrait servir, entre autres, de langage commun en matière d'objectifs d'apprentissage et faciliter la

communication entre les gens, les cours et les différents niveaux scolaires. Selon Esneir (2003, p. 3), « La taxonomie cognitive repose sur l'idée que les opérations cognitives peuvent être réparties en six niveaux de complexité croissante. Le principe même de cette taxonomie est que l'élève accède à un niveau donné s'il est capable d'exécuter les opérations correspondant au(x) niveau(x) inférieur(s)». La taxonomie du domaine cognitif de Bloom est divisée en six niveaux hiérarchiques (la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation) qui, à leur tour, sont subdivisés en sous-catégories (tableau 2.2).

Dans cette classification, Bloom *et al.* (1956) proposent que le niveau le plus élevé dans le processus cognitif soit l'évaluation (fig. 2.1). Ainsi, selon la figure pyramidale ci-dessous, l'ordre de pensée le plus élevé (*higher-order thinking*) ou le plus complexe débute au niveau de l'application, pour se poursuivre vers l'analyse, puis la synthèse et aboutir à l'évaluation. Les niveaux les plus bas de pensée, la connaissance et la compréhension, sont qualifiés de simples dans le processus cognitif (*lower order thinking*).

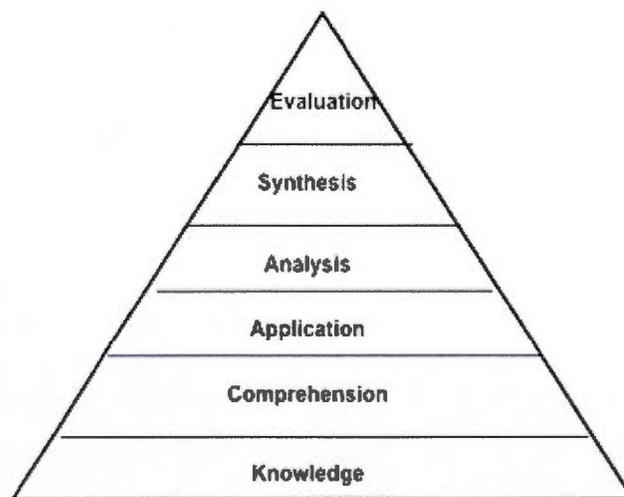


Figure 2.1 : La pyramide de Bloom (Tirée de Bloom, 1956)

Selon Bloom *et al* (1956), chaque niveau subséquent dépend de l'habileté de l'élève à pouvoir s'élever vers le ou les niveaux précédents. Par exemple, pour pouvoir procéder à l'évaluation de l'information, l'apprenant a besoin nécessairement de la connaître, puis de la comprendre pour être capable de l'appliquer, de l'analyser, d'en faire une synthèse et enfin de l'évaluer éventuellement.

La classification originale de Bloom demeure encore aujourd'hui une référence en matière de recherche en éducation, bien qu'elle ait été modifiée légèrement par une de ses élèves. En effet, Anderson *et al* (2001) ont proposé une nouvelle taxonomie dont les changements sont principalement d'ordre terminologique. Avec eux, les six catégories de Bloom changent du nom au verbe ; le plus bas niveau de la classification de Bloom, la connaissance, devient reconnaître ; le terme synthèse est substitué au verbe évaluer, tandis que l'un n'a pas été remplacé par l'autre. Au bout du compte, nous obtenons, en partant du bas vers le haut de la pyramide, un verbe d'action pour chaque niveau de la taxonomie révisée (Anderson *et al*, 2001) : Reconnaître, comprendre, appliquer, analyser, évaluer et créer. En fait, synthétiser ne fait plus partie de la taxonomie et créer a été ajouté. Cependant, le sens de la taxonomie de Bloom demeure présent dans celui d'Anderson. Les trois niveaux inférieurs de la pyramide constituent une mise en pratique de l'information, alors que les trois niveaux supérieurs évoquent une réflexion de l'apprenant sur les outils dont il dispose.

Tableau 2.2
Structure of the Original Taxonomy

1.0 Knowledge
1.10 Knowledge of specifics
1.11 Knowledge of terminology
1.12 Knowledge of specific facts
1.20 Knowledge of ways and means of dealing with specifics
1.21 Knowledge of conventions
1.22 Knowledge of trends and sequences
1.23 Knowledge of classifications and categories
1.24 Knowledge of criteria
1.25 Knowledge of methodology
1.30 Knowledge of universals and abstractions in a field
1.31 Knowledge of principles and generalizations
1.32 Knowledge of theories and structures
2.0 Comprehension
2.1 Translation
2.2 Interpretation
2.3 Extrapolation
3.0 Application
4.0 Analysis
4.1 Analysis of elements
4.2 Analysis of relationships
4.3 Analysis of organizational principles
5.0 Synthesis
5.1 Production of a unique communication
5.2 Production of a plan, or proposed set of operations
5.3 Derivation of a set of abstract relations
6.0 Evaluation
6.1 Evaluation in terms of internal evidence
6.2 Judgments in terms of external criteria

Source : Krathwohl (2003)

Par ailleurs, Morissette et Laurencelle (1993) ont suggéré une certaine description pour chacun des niveaux de pensée de la taxonomie de Bloom. Premièrement, ils résument la connaissance en ces termes : « Il s'agit donc de faire ressurgir ce qui est déjà dans la mémoire. L'accent est toutefois mis, dans cette catégorie, sur la tâche de reproduire ce qui a été appris » (p. 36). Quant à la compréhension, Morissette et Laurencelle (1993, p.36) la définissent comme « une habileté intellectuelle qui permet à une personne de traiter à sa façon les connaissances déjà acquises. C'est ainsi qu'elle pourra les dire en d'autres mots, les expliquer en adoptant une forme nouvelle ». La troisième catégorie, l'application, se définit dans « ce qu'on désigne par l'expression générale « résolution de problèmes » (*Ibid*, p. 37). La quatrième catégorie, l'analyse, est le fait pour une personne de « pouvoir séparer les éléments ou les parties constituants d'un tout, [...] à les situer les unes par rapport aux autres. Elle pourra percevoir à la fois la nature des éléments et les liens ou les relations qu'ils ont entre eux » (1993, p. 39). S'agissant de la cinquième catégorie, la synthèse, ces deux auteurs

suggèrent que « pour réaliser une synthèse, la personne doit réunir des éléments ou des parties en vue de former un tout » (*Ibid*, p. 39). Enfin, la sixième catégorie, celle de l'évaluation, selon les mêmes auteurs, « concerne la formulation de jugements sur la valeur du matériel et des méthode utilisées dans un but précis » (*Ibid*, p. 39).

Donc, par définition, l'apprenant qui parvient non seulement à maîtriser les structures de la langue, mais aussi à les analyser, voir même les évaluer, fait montre d'un niveau de cognition élevé. Il devra verbaliser des pensées justifiant, d'après son niveau d'études, sa capacité d'émettre une réflexion appropriée sur les outils et les informations dont il dispose.

Ainsi, face à tout ce qui vient d'être dit, l'enseignant se trouve devant un dilemme. En effet, comme l'a souligné Calvé (1991), d'un côté, « il sait bien que l'erreur linguistique est un phénomène tout à fait normal, faisant partie de toute démarche d'acquisition d'une langue » (p. 21), de l'autre côté, « il sait pourtant très bien aussi que s'il ne réagit pas d'une façon ou d'une autre aux productions erronées de ses étudiants, ceux-ci « plafonneront » rapidement à un niveau de langage inacceptable au niveau de la forme et inapte à satisfaire aux exigences d'une communication claire et efficace » (p. 21). Tout ce qu'il doit faire, c'est de trouver un équilibre entre les différentes approches pédagogiques, car chacune d'entre elles est défendable. La question, à en croire Calvé (*Ibid*. p. 21), ne réside pas dans le fait pour l'enseignant de savoir s'il doit corriger ou non les erreurs des étudiants, il doit plutôt se demander « *quelles* erreurs corriger, *quand* les corriger et, une fois ces décisions prises, *comment* les corriger ». Par surcroît, il doit fournir à ses étudiants les outils nécessaires afin de les aider à s'autocorriger, ce qui lui permettra aussi de faire moins de correction et de laisser plus d'autonomie aux apprenants. Mais le code de correction requiert un certain niveau de compétence en grammaire et en vocabulaire pour que l'apprenant puisse l'utiliser à bon escient. Ceci nous amène donc à considérer la place de l'apprentissage de la grammaire dans la sous-section suivante.

2.8 L'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire et leur place dans le curriculum

L'apprentissage d'une langue, comme nous l'avons défini précédemment (voir sous-section 2.3), est un processus artificiel conduisant l'apprenant à intérioriser des règles de grammaire de la langue cible de façon explicite et consciente. Selon Besse et Porquier (1991, p. 73), l'apprentissage « suppose chez l'apprenant une connaissance réflexive de ce qu'il fait. [...] L'apprentissage développe une capacité de jugement grammatical par référence à des règles enseignées par le professeur ou élaborées par l'apprenant lui-même ». Conséquemment, l'apprentissage de la grammaire occupe encore une place dans le curriculum. Cette place se définit ainsi dans le programme de français, langue seconde élaboré par le MELS (2009, p.46) : « Pour construire le sens d'un texte oral, écrit, visuel ou mixte, il est nécessaire d'avoir une bonne connaissance des règles de la syntaxe et de l'orthographe grammaticale, qui sont à la base de la grammaire de la phrase ». Or, que ce soit en français de base ou en français enrichi, le MELS (2009) stipule que l'apprentissage de la grammaire ne devrait pas être considéré comme une fin en soi, mais son enseignement doit être fait en contexte des situations de communication et non isolément. Dans le programme de FLS, il est recommandé à l'enseignant d'amener l'apprenant à trouver lui-même les règles régissant la morphologie et la syntaxe du français : C'est la grammaire implicite. Mais, selon le programme, l'enseignant doit veiller à ce que ses élèves corrigent leurs erreurs pour éviter qu'elles ne soient fossilisées.

Ainsi, il serait important que l'apprenant développe un métalangage dans l'apprentissage de la grammaire, afin d'être en mesure de corriger lui-même ses propres erreurs. Le métalangage, nous disent Gervais et Noël-Gaudreault (1991, p. 60), « est le langage utilisé pour parler du langage ». En d'autres termes, « ce sont les mots qui désignent les réalités grammaticales : verbes, sujet, compléments, le genre et le nombre, etc. » (*Ibid.*, p.60). L'apprenant devrait maîtriser la terminologie grammaticale afin de mieux apprendre la grammaire. Le développement de ce métalangage à l'école sert, comme le suggèrent ces mêmes auteures, « à objectiver la langue et sa structure, à en mieux comprendre et utiliser les mécanismes et, par conséquent à faciliter la structuration de sa pensée à l'oral et à l'écrit » (p. 60). En

conséquence, le métalangage devient un élément essentiel pour comprendre, analyser et utiliser un code de correction. Selon Tehrani (2010, p. 108), « le métalangage évoque les parties du discours, les fonctions (sujet, objet...), les catégories (genre, nombre...) de la grammaire ». Or, le code de correction envoie à l'apprenant des messages codés liés directement aux catégories grammaticales. D'où la nécessité pour l'apprenant de développer un métalangage pour comprendre les éléments de ce code.

Quant à l'apprentissage du vocabulaire, le MELS (2009) stipule qu'il doit aussi idéalement faire partie intégrante des situations de communication et être enseigné en contexte, tout comme l'apprentissage de la grammaire. Le vocabulaire est un outil permettant à l'apprenant de penser, d'expliquer des idées et des sentiments, et d'apprendre. Selon le programme de français, langue seconde (MELS, 2009, p. 48) « le lexique est à la base de tout langage. Il permet de nommer la réalité, de mieux se la représenter et d'en dégager les caractéristiques et les enjeux ». Mais l'enseignement de la grammaire, et par le fait même celui du vocabulaire, a connu diverses méthodes à travers le temps. Cela a contribué à faire évoluer l'enseignement des L2, pour aboutir au stade actuel. Dans la sous-section qui suit, nous aborderons diverses approches méthodologiques de l'enseignement de la grammaire en L2.

2.9. Les diverses méthodes d'enseignement de la grammaire

Comme nous y avons fait allusion précédemment (voir sous-section 2.3), l'avènement de la méthode communicative vers la fin des années 70 a suscité une remise en question du rôle de l'enseignement de la grammaire dans l'apprentissage des L2, notamment avec la théorie du *Moniteur* de Krashen (Krashen et Terrel, 1983). À en croire Krashen (1984, p. 65), « on laisse parler l'élève sans trop s'arrêter à la correction des erreurs de vocabulaire ou de grammaire ». Mais la mauvaise qualité du français parlé et écrit des élèves du niveau secondaire, tant en langue première qu'en langue seconde, a suscité un intérêt grandissant pour l'enseignement de la grammaire (Simard et Jean, 2007). Au Québec, certains auteurs, entre autres, Simard (1995), Chartrand (1995), Fisher et Nadeau (2003), Léger (1996),

prônent un nouvel enseignement de la grammaire. C'est «un enseignement, suggère Chartrand (1995, p. 32), qui élargit la conception de la grammaire en y intégrant toutes les dimensions de la langue (lexicale, textuelle, discursive, pragmatique, stylistique) et qui propose des descriptions plus rigoureuses des phénomènes langagiers ainsi qu'un métalangage simplifié et cohérent». Selon Simard (1995, p. 32), cette nouvelle grammaire «permet de remédier aux inconséquences de la grammaire traditionnelle en faisant croître les capacités d'analyse et d'autocorrection des élèves, conditions nécessaires pour développer une maîtrise de l'écrit». En d'autres termes, c'est une grammaire réflexive permettant à l'apprenant de décrire adéquatement la langue. Or, au Québec, l'approche communicative demeure encore très influente dans les programmes de FLS (de base et enrichi) du MELS (2007). L'enseignement de la grammaire y est admis certes, mais le MELS (2007) en privilégie un enseignement implicite et en contexte. Dans ce programme axé sur le socioconstructivisme, les élèves sont responsables de la correction de leurs erreurs ; il est suggéré aux enseignants de les inciter à le faire de façon implicite. L'enseignement de la grammaire devrait être intégré et non isolé des situations de communication.

Or, Nassaji et Fotos (2004, p. 126. Traduction libre) affirment qu'une « recherche récente a démontré la nécessité de l'enseignement formel pour que les apprenants puissent atteindre des niveaux élevés de précision ». Spada et Lightbown (2008), de leur côté, soulignent que les deux modes d'intervention sur la forme, isolée et intégrée, peuvent être toutes les deux utiles et efficaces en L2. Ainsi, la question n'est plus de savoir si la grammaire devrait être enseignée dans les cours de langue seconde, mais plutôt de trouver les meilleurs moyens pour y parvenir (Besse et Porquier, 1991). Différentes méthodes d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire se sont profilées au cours des quatre dernières décennies. Dans le tableau 2.3, Ellis, sous l'appellation de *focus-on-forms instruction* (2005, p. 13) fait un résumé de différents modes d'intervention sur la forme ainsi que leur description en L2.

Le tableau 2.3 décrit un enseignement grammatical qui tient compte à la fois de la forme et du sens, de l'intervention explicite et implicite, de l'*input* (intrans) et de l'*output* (la production). De plus, la rétroaction négative ou la correction de l'erreur à l'écrit y joue un

rôle non sans importance. Ainsi, pour le besoin de notre recherche, nous considérerons, dans la sous-section qui suit, des données de certaines études portant sur la rétroaction corrective à l'écrit ainsi que l'utilisation d'un code de correction pour améliorer les compétences rédactionnelles des apprenants.

Tableau 2.3

Les différents modes d'intervention en enseignement grammatical (traduction libre)

Mode d'intervention	Description
1. Enseignement explicite	L'apprenant doit se concentrer sur la structure ciblée afin de la comprendre.
a) magistral (déductif)	Une explication sur la structure est fournie à l'apprenant.
b) découverte (inductif)	Une information illustrant la structure est fournie à l'apprenant qui, à son tour, doit découvrir lui-même la façon que cette structure fonctionne.
2. Enseignement implicite	L'apprenant doit inférer le fonctionnement d'une structure sans s'en rendre compte.
a) input non renforcé	L'apprenant doit mémoriser une information en L2 qui contient la structure. Une information en L2 est fournie à l'apprenant sans tentative spéciale d'attirer son attention sur la structure ciblée.
b) input renforcé	La structure ciblée est mise en évidence (en italique par ex.) pour attirer l'attention de l'apprenant.
3. Input structuré	L'apprenant doit traiter l'information en L2 qui a été spécialement conçue pour lui attirer l'attention sur la structure ciblée, et qui ne peut être comprise à moins que la structure ciblée soit traitée.
4. Production	L'apprenant doit produire des phrases contenant la structure ciblée.
a) avec contrôle	L'apprenant est guidé dans sa production de phrases contenant la structure ciblée (par exemples, des exercices lacunaires, des transformations de phrases).
b) libre	Il est exigé à l'apprenant de produire ses propres phrases contenant la structure ciblée dans un contexte donné.
5. Rétroaction négative	L'intervention consiste à faire de la rétroaction en guise de réponse aux efforts de l'apprenant pour produire la structure ciblée.
a) implicite	La rétroaction formule la forme correcte sans indiquer explicitement l'erreur commise par l'apprenant.
b) explicite	La rétroaction indique explicitement à l'apprenant qu'il a commis une erreur.

2.10 Études portant sur la rétroaction corrective à l'écrit

Tout comme à l'oral, la rétroaction corrective à l'écrit a aussi fait l'objet de débats au sein des chercheurs. Par exemple, Truscott (1996, p. 327, traduction libre) affirme que « la correction de la grammaire à l'écrit en classes de L2 devrait être abandonnée ». Pour justifier sa prise de position, il évoque les raisons suivantes (p. 327) : « Des recherches importantes ont démontré son inefficacité et aucune d'entre elles n'ont démontré son utilité de manière intéressante. Pour des raisons théoriques et pratiques, on ne peut s'attendre qu'à son inefficacité, et elle a des effets néfastes ». Truscott (1996, p. 327) croit que « les chercheurs n'ont pas prêté assez d'attention sur les effets de la correction grammaticale, tels que l'impact sur les comportements des élèves, ou encore le temps et l'énergie que cela absorbe dans les ateliers d'écriture ». Il pense que les enseignants, au lieu de faire de la rétroaction corrective, devrait chercher à comprendre les erreurs des apprenants et les causes sous-jacentes à ces erreurs, pour ensuite effectuer des activités pédagogiques afin d'y remédier. Car, selon lui, la correction grammaticale, que ce soit en L1 ou en L2, n'aide nullement les apprenants à transférer leur compétence grammaticale dans leur production écrite, et ce peu importe le type de rétroaction utilisé. En effet, se basant sur une étude effectuée par Robb, Ross et Shortreed (1986), Truscott (1996) tente de démontrer que les corrections grammaticales n'ont aucun effet sur les compétences rédactionnelles des élèves. Ces trois auteurs ont mené une étude en utilisant quatre types de rétroaction corrective à l'écrit sur les copies d'un groupe d'étudiants japonais inscrits en anglais, langue seconde (ESL) : a) La correction explicite, où les erreurs ont été soulignées et les formes correctes de ces erreurs ont été fournies à l'étudiant ; b) les erreurs ont été soulignées avec un stylo jaune, sans aucune explication ; c) un décompte a été gardé dans la marge indiquant le nombre d'erreurs par lignes, et les élèves devaient vérifier la ligne pour trouver et corriger les erreurs qui s'y trouvaient ; d) l'usage d'un code de correction montrant à la fois l'emplacement et le type d'erreur. En fin de compte, les résultats à la fin du cours n'ont démontré aucune différence significative dans la performance rédactionnelle des différents groupes d'élèves.

Mais la réponse à Truscott (1996) ne s'est pas fait attendre. En effet, Lyster *et al* (1999, p. 457, traduction libre) croient plutôt qu' « un nombre croissant de recherches effectuées dans les salles de classe prouvent que la rétroaction corrective est pragmatiquement faisable, potentiellement efficace, et en certaines circonstances nécessaire ». Lyster *et al* (1999) sont conscients des défis et des complexités que présente l'action de fournir de la rétroaction corrective efficace aux apprenants en L2. Ils admettent aussi le fait qu'il est difficile de savoir quand, comment, quand et quoi corriger en classe de L2. Mais ils reprochent à Truscott d'avoir recommandé d'abandonner la correction grammaticale. Selon eux, Truscott a échoué soit en omettant d'inclure, soit en déformant ou en rejetant dans son argumentation les études descriptives et expérimentales traitant de l'intervention sur la forme (*form-focus instruction*) (FFI) et la rétroaction corrective. Lyster et ses collaborateurs développent leur argumentation sur le fait que les moyens de faire de la rétroaction corrective sont vastes et se démarquent d'explication ou de promotion de connaissance métalinguistique. Ils pensent qu'au lieu d'abandonner la correction grammaticale, « des recherches rigoureuses et systématiques doivent se poursuivre, afin de vérifier si différents types de rétroaction sont plus efficaces que d'autres, et jusqu'à quelle limite ils peuvent dépendre des contextes d'intervention et des caractéristiques des apprenants » (p. 464).

Par ailleurs, Ferris (1999) reproche aussi à Truscott (1996) d'aller trop loin et pense que sa thèse est prématurée et démesurée. Elle le blâme d'avoir réfuté le fait que si les apprenants ne corrigeaient pas leurs erreurs à temps, elles seraient fossilisées. En reprochant à Truscott d'avoir banalisé l'effet de tous les types de rétroaction corrective sur la performance rédactionnelle des apprenants, Ferris (1999) avance que Truscott (1996) n'a pas bien défini la question de « correction efficace » dans sa thèse, car un grand nombre d'études ont démontré l'efficacité de différents types de rétroaction corrective sur les compétences rédactionnelles des apprenants. Or, l'emploi d'un code de correction d'erreurs pour aider les apprenants à s'autocorriger fait partie de ces types de rétroaction corrective à l'écrit. Alors, la question demeure entière à savoir que disent les études portant sur l'usage d'un code de correction d'erreurs en L2?

2.11 Études portant sur le code de correction pouvant améliorer les compétences rédactionnelles des apprenants en L2

« L'objectif majeur des études ayant enquêté sur l'efficacité des différents types de rétroaction corrective, nous dit Bitchener (2008, p. 105. Traduction libre), a porté sur la mesure selon laquelle la rétroaction directe ou indirecte a contribué à améliorer la précision ». Bitchener (2008) définit la rétroaction directe comme étant la forme ou la structure correcte que l'enseignant fournit à l'apprenant d'une façon ou d'une autre. Par exemple, il peut écrire la forme correcte au-dessus ou à côté de l'erreur de l'élève; il peut lui fournir une règle de grammaire relative à son erreur, etc. Alors qu'avec la rétroaction indirecte, il peut aussi lui indiquer de diverses façons qu'une erreur a été commise, mais sans lui fournir la forme correcte; c'est à l'apprenant de s'autocorriger dans ce cas-là. Par exemples, l'enseignant peut souligner ou encrer l'erreur; il peut écrire le nombre d'erreurs dans la marge correspondant à une ligne ; il peut utiliser un code pour montrer la localisation de l'erreur ainsi que le type d'erreur. Ce dernier type de rétroaction correspond au sujet de notre recherche : Un code de correction comme outil de référence peut-il aider les apprenants à corriger les erreurs récurrentes en FL2?

Plusieurs chercheurs, entre autres Lee (1997), Blain (1996), Chandler (2003), Ferris et Roberts (2001), Kubota (2001), Bitchener (2008) et Guénette (2007) ont abordé la question de l'emploi du code de correction d'erreurs comme moyen de rétroaction corrective dans leurs études. Lee (1997) admet d'emblée que l'usage du code de correction est très répandu comme moyen de rétroaction corrective en anglais, langue seconde. De son côté, Blain (1996) affirme que la détection d'erreurs dans les textes, étant une tâche bien complexe pour les élèves lors de l'étape de la révision, des enseignants ont recours à un code de correction en marge, afin de les aider à s'autocorriger. Cependant, comme le suggère Lee (1997), « l'emploi du code de correction est basé sur les prémices que les élèves comprennent les concepts associés aux termes grammaticaux utilisés dans le code de correction » (p. 467).

Traduction libre). Ainsi, l'élève qui ne possède pas assez de connaissance déclarative en grammaire ne pourra pas comprendre le code et par le fait même ne pourra pas en faire usage.

Or, Lee (1997), à partir d'une étude menée sur les habiletés de plusieurs élèves à corriger des erreurs en écriture en anglais, langue seconde, a constaté que ces derniers ont une connaissance limitée des termes grammaticaux utilisés dans un code de correction. De plus, ils corrigent mieux les erreurs de surface que les erreurs de sens. D'après lui, la rétroaction correctrice au moyen d'un code de correction d'erreurs doit être utilisée avec précaution. Car les élèves ne sont pas toujours motivés à corriger leurs erreurs. Ainsi, selon Chandler (2003), juste le fait d'indiquer le type d'erreur et sa location dans la marge ne constitue pas nécessairement le mode de correction le plus efficace. Il soutient cette idée à la suite des conclusions d'une étude qu'il a effectuée sur l'effet de quatre différents types de rétroaction correctrice sur les habiletés de plusieurs élèves à corriger des erreurs de grammaire et de lexique. Les résultats de cette étude ont révélé que les effets les plus significatifs ont été observés avec les modes de correction directe et le fait de souligner les erreurs. Tandis que les deux autres traitements indirects, le fait de souligner et de coder les erreurs n'ont pas révélé d'effets positifs sur la performance des élèves.

Cependant, d'autres chercheurs attestent que la rétroaction indirecte, c'est-à-dire le soulignage et le codage des erreurs dans le texte de l'élève, a des effets positifs sur ses habiletés à corriger ses erreurs et à mieux performer en communication écrite. En effet, selon Lalande (1982), la rétroaction indirecte aide les apprenants à mieux performer en écriture que la rétroaction directe. Il soutient que la rétroaction indirecte pousse les apprenants à s'engager dans la réflexion et se lancer ainsi dans un processus d'apprentissage guidé et de résolution de problème. Ce qui les amènera plus tard vers une acquisition de la langue à long-terme.

En fait, les deux modes de correction directe et indirecte comportent des avantages et des inconvénients, selon les chercheurs. D'après Ferris et Roberts (2001), la correction directe procure à l'apprenant un guide explicite pour l'aider à corriger ses erreurs; l'inconvénient est que l'apprenant n'a pas à fournir beaucoup d'efforts au niveau de la correction. Tandis que la

correction indirecte a comme avantage d'amener l'apprenant à la résolution de problème et à réfléchir sur les structures linguistiques (Lalande, 1982; Ferris et Roberts, 2001). Mais l'inconvénient avec la correction indirecte est que si l'apprenant ne connaît pas la forme correcte, il ne pourra pas corriger l'erreur. Cela représente une difficulté avec le code de correction pour les élèves qui ont un niveau de connaissance moins élevée en grammaire.

Somme toute, plusieurs paramètres ont retenu notre attention au cours de cette synthèse d'écrits autour de notre objet d'étude. Nous avons recensé différents types d'erreurs et, par ricochet, nous avons énuméré plusieurs exemples d'erreurs récurrentes en FL2 ; ce qui nous a permis de souligner une apparente fossilisation chez les apprenants anglophones inscrits en immersion française. De plus, le bref regard rétrospectif que nous avons jeté sur l'origine des programmes d'immersion au Canada nous a aidé à saisir le traitement réservé à l'erreur par différentes théories. Ces dernières, qui ont marqué les domaines de l'apprentissage et de l'enseignement des langues durant ces quatre dernières décennies, ont grandement influencé l'orientation des programmes pédagogiques, notamment la place de l'enseignement de la grammaire en L2. Ce qui nous a conduit à des études empiriques relatives aux stratégies de correction des erreurs en production écrite. De surcroît, nous avons mis en exergue la taxonomie des habiletés cognitives de Bloom (1956) qui a un lien avec les niveaux de pensée des apprenants que nous identifierons après des séances de verbalisation à *voix haute*. Il sera permis à l'élève de s'exprimer dans sa langue maternelle au cours de ces séances de verbalisation, afin d'éviter de l'interférence potentielle de la L2, comme le stipulent Davis et Bistodeau (1993). Nous avons aussi mis en évidence la place de l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire dans le curriculum. Puis, nous avons considéré les diverses méthodes d'enseignement de la grammaire, pour ensuite faire un survol de différentes études portant sur la rétroaction corrective qui ont un lien direct avec l'objet de notre recherche. Enfin, nous avons relevé des observations effectuées par des chercheurs qui portent sur le code de correction pouvant aider les apprenants à améliorer leurs compétences rédactionnelles.

Alors, si Calvé (1991) a proposé une méthode d'autoquestionnement pouvant aider l'apprenant à mieux réviser son texte, d'autres auteurs, comme Bisaillon (1991), Libersan (2003), Beauchemin (2006), Roberge (2006), Guénette, Lépine et Roy (1995) ont présenté l'utilisation d'un code d'autocorrection comme un outil efficace pouvant aider l'apprenant à corriger lui-même ses erreurs. Ce qui, sur le plan pédagogique et scientifique, justifie en toute apparence la pertinence de notre étude quasi-expérimentale sur l'emploi du code de correction comme outil de référence lors d'activités de correction d'erreurs. De plus, malgré qu'il y ait eu des études montrant l'efficacité ou l'inutilité de l'emploi du code de correction, notre étude contribuerait à la recherche par le fait qu'elle s'effectue en FLS. Or, nous constatons que la plupart des études scientifiques portant sur l'emploi d'un code de correction ont été faites en anglais, langue seconde ou en anglais, langue étrangère (Ferris et Roberts, 2001 ; Lee, 1997 ; Kubota, 2001 ; Bitchener, 2008 ; Chandler, 2003). Peu d'études scientifiques tiennent compte de l'effet que pourrait avoir un code de correction sur les compétences rédactionnelles des apprenants en FLS. De plus, chaque recherche a été faite dans des conditions et des circonstances bien particulières, dans des milieux particuliers et avec des clientèles ayant des caractéristiques distinctes les unes des autres. C'est pourquoi l'emploi du code a eu parfois des effets positifs et parfois des effets négatifs sur les habiletés des apprenants à corriger leurs erreurs. Car l'usage du code peut être facile tout comme il peut être difficile pour certains apprenants. Ainsi, comme l'a dit Icy (1997) la rétroaction corrective demeure un débat ouvert. La controverse liée à l'inutilité (Truscott, 1996) ou à l'efficacité (Lyster *et al*, 1999) de la rétroaction corrective demeure entière. Il n'y a pas de solution parfaite ; tous les points de vue à ce sujet sont défendables et discutables. Ainsi, toute enquête pouvant faire un peu plus de lumière sur le sujet contribuerait au progrès de la science de l'éducation. C'est en tenant compte de tout ce contexte de discussions que nous croyons que notre recherche serait pertinente et contribuerait à faire avancer la science. Ainsi, le cadre théorique de notre étude étant défini, passons maintenant aux hypothèses et aux questions de départ.

2.12 Hypothèses et questions de recherche

Les objectifs de la présente recherche ont été définis en soulignant la problématique de l'apparente fossilisation chez les élèves d'immersion et ceux inscrits en français de base, tout en mettant en évidence le rôle de la révision dans le processus rédactionnel. Le but de cette étude est de vérifier dans un premier temps l'effet de l'utilisation d'un code de correction comme outil de référence sur les habiletés linguistiques de trois groupes d'apprenants anglophones inscrits en FLS, lors d'activités de correction d'erreurs dans un texte. Deuxièmement, elle vise à identifier le niveau de cognition atteint par l'apprenant lorsqu'il porte une réflexion ciblée sur la correction de ces mêmes erreurs. Pour atteindre ces objectifs, nous avons formulé deux hypothèses et quatre questions de recherche.

Hypothèse 1 : Les apprenants de secondaire IV et V, inscrits dans un programme de français langue seconde (français de base et français enrichi), réussiront mieux à corriger les erreurs de français soulignées dans un texte lorsqu'ils utilisent un code de correction comme outil de référence que lorsqu'ils n'utilisent pas de code de correction.

Hypothèse 2 : Les filles inscrites en secondaire IV et V, dans un programme de français langue seconde (de base et enrichi), réussiront mieux à corriger les erreurs de français soulignées dans un texte que les garçons.

De plus, en approfondissant les données, nous traiterons des sous-questions suivantes :

1. Est-ce que l'utilisation du code de correction d'erreurs dans un texte écrit bénéficie à tous les élèves (faibles, moyens ou forts) et ce, peu importe le programme auquel ils sont inscrits (français de base ou immersion)?
2. Quelles catégories d'erreurs les différents groupes d'élèves (FE-4 et FB-4 et FB-5) ainsi que le groupe témoin (FE-4-T) réussiront-ils à mieux corriger?
3. Est-ce qu'il y a une corrélation entre les résultats des participants et le programme de français auquel ils sont inscrits?
4. Quel est le niveau de cognition atteint par l'élève lorsqu'il porte une réflexion ciblée sur la correction des erreurs dans un texte écrit, en utilisant la taxonomie de Bloom?

Dans le cadre de cette étude, les habiletés métalinguistiques des participants ont été définies comme étant leurs habiletés à pouvoir corriger des erreurs récurrentes de lexique, de syntaxe et de grammaire soulignées dans un texte. L'objectif de notre recherche étant défini, abordons maintenant le chapitre traitant de la méthodologie.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Le présent chapitre sert à décrire l'approche méthodologique que nous avons adoptée pour vérifier nos hypothèses et pour répondre à nos questions de recherche à savoir

Hypothèse 1 : Les apprenants de secondaire IV et V, inscrits dans un programme de français langue seconde (français de base et français enrichi), réussiront mieux à corriger les erreurs de français soulignées dans un texte lorsqu'ils utilisent un code de correction comme outil de référence que lorsqu'ils n'utilisent pas de code de correction.

Hypothèse 2 : Les filles inscrites en secondaire IV et V, dans un programme de français langue seconde (de base et enrichi), réussiront mieux à corriger les erreurs de français soulignées dans un texte que les garçons.

De plus, en approfondissant les données, nous traiterons des sous-questions suivantes :

1. Est-ce que l'utilisation du code de correction d'erreurs dans un texte écrit bénéficie à tous les élèves (faibles, moyens ou forts) et ce peu importe le programme auquel ils sont inscrits (français de base ou immersion)?
2. Quelles catégories d'erreurs les différents groupes d'élèves (FE-4 et FB-4 et FB-5) ainsi que le groupe témoin (FE-4-T) réussiront-ils à mieux corriger?
3. Est-ce qu'il y a une corrélation entre les résultats des participants et le programme de français auquel ils sont inscrits?

4. Quel est le niveau de cognition atteint par l'élève lorsqu'il porte une réflexion ciblée sur la correction des erreurs dans un texte écrit, en utilisant la taxonomie de Bloom?

Tout d'abord, nous décrirons et justifierons le type de recherche effectué ainsi que l'opérationnalisation des choix méthodologiques adoptés. Puis, nous dresserons le portrait de la population que nous avons ciblée pour réaliser l'étude. Ensuite, nous traiterons des caractéristiques de nos instruments de collecte de données, en l'occurrence le code de correction, le test de correction d'erreurs et le formulaire des données sociodémographiques. Enfin, comme dernier aspect de cette méthodologie, nous exposerons les différentes étapes du déroulement de l'étude, soient la phase de la formation, l'expérimentation, puis l'expérience qui a été réalisée avec les douze participants en deux étapes, soit *penser à voix haute* et l'entrevue semi dirigée.

3.1 Le type de recherche et l'opérationnalisation des choix méthodologiques

Notre étude quasi-expérimentale s'inscrit dans une démarche de type recherche-action. La finalité de ce type de recherche, d'après Mertler (2009), est d'améliorer la pratique dans une ou plusieurs classes, ou à l'intérieur de l'école. Or, l'objectif que nous visons avec le code de correction est d'améliorer la performance en communication écrite d'un groupe d'élèves inscrits au programme de FL2 (de base et enrichi). Aussi paraît-il bien s'assimiler aux buts poursuivis par la recherche-action qui, d'après King et Lonquist (1992), se déroule selon une spirale de cycles de planification, d'action et de réflexion et implique dans le processus de recherche ceux qui sont engagés dans la pratique visée. De plus, les buts poursuivis par la recherche-action justifient l'objet de notre étude par le fait qu'ils peuvent porter sur des aspects ayant un lien avec la problématique soulevée. D'abord, au plan personnel, parce qu'en tant qu'enseignant la recherche vise à améliorer la performance des élèves. Ensuite, au plan professionnel, l'étude cherche à faire la lumière sur les débats et les controverses autour de l'utilisation des codes de correction. Dans la même veine, King et Lonquinn (1992) déclarent ceci : « The rationale is self-evident : If the very individuals who are face to face

with students on a daily basis can use personal research to improve their practice, then schools will necessarily improve » (p. 1).

Notre étude est l'une des premières en FLS qui utilise une démarche quasi-expérimentale pour vérifier l'efficacité de l'usage du code de correction comme un outil pédagogique pour aider les élèves à s'autocorriger en communication écrite. Notre souci est d'aller à la recherche de données fiables, à la fois quantitatives et qualitatives. C'est pour cette raison que nous avons privilégié une méthodologie mixte de recherche. Les données quantitatives ont été obtenues à l'aide d'un test de correction d'erreurs permettant de mesurer l'apport du code de correction sur les habiletés des élèves à corriger des erreurs de lexique, de syntaxique et de grammaire dans un texte écrit. Selon Stotsky et Mall (2003), les méthodes quantitatives permettent de manipuler systématiquement des variables spécifiques afin de vérifier une hypothèse de sorte que l'objectivité de l'étude soit possible et mesurable. Ces données assurent « la précision, l'objectivité, la comparaison et la reproduction, la généralisation à des situations semblables; l'inférence (estimation et tests d'hypothèses) » (Huot, 2003, p. 9). Les données qualitatives ont été recueillies à l'aide d'une session de verbalisation réalisée avec deux élèves ayant obtenu les meilleurs résultats et deux élèves accusant les plus faibles scores dans chacun des trois groupes-classes expérimentaux, sur la base de l'approche *penser à voix haute* et d'une entrevue semi-dirigée. Ce choix se justifie par le fait que nous sommes intéressés à savoir premièrement si le code a aidé ceux qui ont réussi à corriger les erreurs, et s'il les a aidés, comment il les a vraiment aidés. De même, nous voulions savoir si le code a aidé ceux qui n'ont pas eu de bonnes performances et comment ou pourquoi il les a ou ne les a pas aidés.

De surcroît, les données qualitatives, selon Pelletier et Demers (1994), nous permettent d'interpréter et d'analyser le raisonnement des élèves au moment de l'utilisation du code de correction ainsi que les opinions exprimées par les élèves lors de l'entrevue semi-dirigée. De plus, ces deux types de données contribuent à la validité de notre recherche puisque « l'une devient une manière de vérifier ce qui a été découvert avec l'autre » (Laflamme, 2007, p. 142).

Ces deux méthodes s'opposent au plan épistémologique et évoluent sous différents paradigmes. Certains partisans de la méthode quantitative, tels que Maxwell et Delaney (2004), et certains défenseurs de la méthode qualitative, tels que Lincoln et Guba (1985) croient que ces deux approches sont irréconciliables. Par contre, pour Johnson et Onwuegbuzie (2004), les deux approches peuvent être non seulement exploitées simultanément dans une même recherche, mais aussi elles offrent aux chercheurs la possibilité d'effectuer une recherche supérieure à celle utilisant une méthode simple. Johnson et Onwuegbuzie (2004, p.14) décrivent ainsi les avantages de la méthode mixte par ces propos: « A key feature of mixed methods research is its methodological pluralism or eclecticism, which frequently results in superior research (compared to monomethod research) ». Alors que Greene *et al.* (1989) de même que Altrichter *et al* (1993) soulignent que la méthodologie mixte permet de trianguler les résultats. Selon eux, la triangulation a pour but de faire augmenter la crédibilité et la validité des résultats d'une recherche par le fait d'utiliser plus d'une approche méthodologique. En ce qui nous concerne, les données quantitatives et qualitatives nous permettent de vérifier sous deux paramètres distincts l'apport pédagogique du code de correction dans le processus rédactionnel, surtout à l'étape de la révision. De plus, les données obtenues par cette méthode mixte nous mettent sur la piste des ajustements nécessaires à effectuer au code de correction pour améliorer la pratique de l'écriture en classe.

Alors, pour traiter des sous-questions de cette étude mentionnées plus tôt, nous avons dressé des tableaux qui mettent en évidence le seuil de réussite des sujets (fort, moyen et faible), les variables relatives aux catégories d'erreurs, le sexe, et le programme de français respectif des participants. Les catégories d'erreurs évoquées dans notre étude ont déjà fait l'objet de recherches (Mougeon *et al*, 1981 ; Rivard, L. P., Dilk, S., et Barnabé, G., 2007) et ont été identifiées à partir de leur récurrence dans les productions écrites des élèves inscrits en FL2.

La présente recherche a été menée en utilisant quatre groupes-classes intacts (trois groupes expérimentaux et un groupe contrôle), afin de limiter ou de neutraliser le nombre de variables

parasites. Ces dernières, comme certains auteurs (Van Der Maren, 1996 ; Myers *et al*, 2002) les ont définies, constituent des menaces externes qui peuvent surgir au cours d'une expérimentation et en fausser les résultats. Ces menaces ou interférences sont de différentes sortes en recherche expérimentale, entre autres l'histoire, la maturation, la sélection et la mortalité, chez les sujets (Van Der Maren, 1996). Dans le cas qui nous concerne, nous avons écarté de l'expérimentation une nouvelle élève qui n'a pas participé à l'étape de la formation dans l'un des groupes classes ainsi qu'une autre élève qui ne comprend ni ne parle le français. Ces deux élèves auraient pu menacer la validité interne de notre étude. Ainsi, la démarche quasi-expérimentale convient mieux à notre étude, car elle correspond premièrement à la façon que Gagné *et al* (1989, p.51) décrivent le devis quasi-expérimental : « La possibilité d'utiliser des populations existantes (une classe, par exemple) et un contrôle moins sévère des variables parasites caractérisent les plans quasi-expérimentaux ». Deuxièmement, notre recherche porte sur un outil pédagogique particulier en enseignement/apprentissage du FL2, en l'occurrence l'apport de l'usage du code de correction en communication écrite. Or, Grosbois (2007, p.81) définit ainsi les avantages et les limites de ce type de recherche : « [...] la recherche (quasi) expérimentale permet d'accéder à des informations sur le rôle d'un facteur particulier, et pour cela, elle fige en quelque sorte la réalité. Elle ne permet donc pas de saisir la complexité et la dynamique d'une situation d'enseignement/apprentissage dans son ensemble ». Pour contrer cette limite et pour capter une partie de la complexité et la dynamique d'une situation d'enseignement/apprentissage, nous avons ajouté une session de verbalisation *Penser à voix haute* qui sera suivie d'une entrevue semi-dirigée avec un échantillon de douze sujets. Ayant bien en vue l'approche privilégiée par notre étude, procédons maintenant à la description de la population cible.

3.2 Description de la population

Nous avons ciblé une école secondaire publique située dans la banlieue ouest de Montréal. Les participants des quatre groupes-classes sont âgés de 14 à 17 ans, dont 32 filles (56.1%) et 25 garçons (43.9%) (tableau 3.1). Les deux groupes d'élèves inscrits en français enrichi ou immersion le sont depuis la maternelle ou la première année, c'est-à-dire depuis l'âge de cinq ans environ; les deux groupes d'élèves qui sont inscrits en français de base ou régulier le sont aussi depuis la maternelle ou la première année, parfois même jusqu'en quatrième année du primaire (à neuf ans).

Quant au profil socio-économique, l'école accuse une certaine diversité par rapport aux élèves qui la fréquentent. En effet, la plupart des élèves proviennent de plusieurs arrondissements de la région de Montréal.

Tous les sujets ont été exposés à des milliers d'heures de cours de FL2 au cours de leurs cursus scolaire; les données sociodémographiques que nous avons recueillies auprès de ces élèves en témoignent d'ailleurs. Germain et Netten (2005, p. 2) ont quantifié le nombre d'heures auxquelles un élève est exposé en immersion française au Canada (incluant le Québec) : « Au total, cela peut représenter de 6 000 à 8 000 heures dans le cas d'immersion précoce totale ayant commencé en maternelle, ou environ 3 000 heures dans le cas d'immersion tardive ayant commencé au secondaire, c'est-à-dire en 7^e année (élèves de 12 ans) ». Quant aux élèves inscrits en français cadre ou de base, ils sont exposés, selon ces mêmes auteurs, à un temps très limité pour l'apprentissage du français, soit en moyenne 40 minutes par jour, l'équivalent de 1320 heures de cours. Or, selon les données sociodémographiques obtenues dans notre étude, la majorité des élèves inscrits en français enrichi ont suivi un cheminement en immersion française précoce totale depuis la maternelle. Ainsi, le nombre d'heures de cours de français auquel ils ont été exposés se situerait entre 6000 à 8000 heures, selon les études de Germain et Netten (2005). Quant aux participants de notre étude inscrits en français de base, la plupart ont été dans ce programme depuis la maternelle. Ainsi, le nombre d'heures de cours de français qu'ils ont eu au cours de leur

cursus scolaire se situerait autour d'une moyenne de 40 minutes par jour, soit environ 1320 heures.

De plus, tous ces élèves ont été aussi choisis parce qu'ils sont représentatifs d'élèves du deuxième cycle du secondaire ayant suivi les cours de français de base ou de français enrichi, selon le programme de FL2 élaboré par le MELS (2001). En effet, l'objectif des programmes de FL2 du MELS et la progression des apprentissages au secondaire (2009) visent, à bien des égards, des compétences linguistiques et métalinguistiques similaires en communication écrite pour la quatrième et la cinquième secondaire. Par exemples, pour ce qui concerne la révision du texte, la correction des erreurs, la manipulation de la phrase et la maîtrise de la grammaire, les enseignants du secondaire, secteurs francophone et anglophone confondus, disposent d'une gamme de suggestions de contenus et de stratégies d'enseignement qui se ressemblent et contribuent au développement des compétences linguistiques et métalinguistiques de leurs élèves. Ainsi, les élèves de la quatrième et de la cinquième secondaire (français de base et enrichi) bénéficient, dans bien des cas, des mêmes contenus et stratégies d'enseignement en FL2 (MELS, 2009). Enfin, toutes les catégories grammaticales que nous avons soulignées dans le texte se retrouvent du moins dans les programmes de Français, langue seconde au secondaire, 2^e cycle.

Ainsi, compte tenu du contenu pédagogique auquel ils ont été exposés tout le long de leur cursus scolaire, les participants à notre étude devraient être en mesure de subir le même test de correction d'erreurs, même s'ils ne sont pas rendus au même niveau en FL2. Or, notre recherche vise à mesurer et à analyser l'effet du code de correction sur les habiletés des élèves à corriger des erreurs de lexique, de syntaxe et de grammaire soulignées dans un texte, sachant que ces élèves ont été exposés, au cours de leur cheminement scolaire, à des cours de français traitant des structures grammaticales que nous avons introduites dans le test de correction d'erreurs. La connaissance de ces structures devrait leur permettre de comprendre le code et d'en saisir le métalangage. Par contre, si ces structures n'ont pas été traitées, en dépit du fait qu'elles se trouvent dans le programme et la progression des apprentissages, les participants ne pourront pas corriger les erreurs de façon explicite. De ce fait, notre

échantillon (tableau 3.1) comprend 24 sujets en Français de base (FB), soit 42.11% de l'échantillon et 33 sujets en Français enrichi (FE), soit 57.89%.

Notre échantillon est composé de cinquante-sept participants ($N= 57$), provenant de quatre groupes-classes du secondaire, 2^e cycle, comme le montre le tableau 3.1. Un groupe de 8 élèves de secondaire IV inscrits en français de base (S4-FB) ; un groupe de 14 élèves de secondaire IV inscrits en français enrichi (S4-FE-T), qui a servi de groupe témoin ; un groupe de 19 élèves de secondaire IV inscrits en français enrichi (S4-FE) ; et un groupe de 16 élèves de la cinquième secondaire inscrits en français de base (S5-FB).

Le groupe S4-FE-T comptait 14 élèves bien qu'au départ il était composé de 21 élèves, un a été écarté, quatre n'ont pas retourné leur formulaire d'autorisation et deux étaient absents le jour de l'expérimentation. Nous avons choisi le groupe S4-FE-T comme groupe témoin pour deux raisons : 1. Parce que nous avons deux groupes de secondaire IV enrichi par opposition à un groupe de français de base et un seul groupe en secondaire V; étant un groupe composé de participants en français enrichi, ils nous ont semblé plus susceptibles de mieux performer sans le code, par rapport aux participants inscrits en français de base. 2. Finalement, ce groupe est moins nombreux que l'autre groupe enrichi (S4-FE), mais représente tout de même 25% de l'échantillon; nous avons voulu avoir un plus grand échantillon d'élèves possible (75%) pour expérimenter le code de correction. Dans le groupe S4-FE, 19 élèves ont retourné leur questionnaire, sur 22 lettres qui ont été envoyées. Deux élèves de ce groupe ont décidé de ne pas participer à la recherche, malgré nos différentes interventions, et un troisième n'a pas retourné son questionnaire à temps. Il n'y a eu aucune absence au sein de ce groupe de 19 élèves le jour du test. Le groupe S4-FB a retourné 11 formulaires, sur 20 lettres qui ont été envoyées à ces derniers. Nos différentes interventions (envoi de courriel, appels téléphoniques, etc.) ne nous ont pas permis de récupérer les 9 autres formulaires qui ne nous ont pas été retournés. De plus, un problème d'absentéisme au sein de ce groupe a fait en sorte qu'il y ait eu 3 élèves absents le jour du test, parmi les onze élèves qui ont retourné leur formulaire de consentement. En dernier lieu, dans le groupe S5-FB, 18 élèves ont retourné

leur formulaire d'autorisation, sur un total de 28 qui composent cette classe. Mais le jour même du test, un élève était absent, et un a décidé de ne pas le faire, car il se sentait malade.

Tableau 3.1

Le nombre de participants par groupes-classes, par programmes de FL2, par le sexe des participants et selon leur utilisation ou non du code de correction

Les groupes-classes <u>S4 : Secondaire IV</u> <u>S5 : Secondaire V</u>			Les programmes de français L2 des participants <u>FB : français de base</u> <u>FE : français enrichi</u>			Le sexe des participants			Le nombre de participants : <u>Avec le code (AC)</u> <u>Sans le code (SC)</u> <u>Le groupe témoin (T)</u>		
Groupe	n	% de l'échantillon	Programme	n	% de l'échantillon	Sexe	n	% de l'échantillon	Code	n	% de l'échantillon
S4-FB	8	14.04	FB	24	42.11	f	32	56.14	AC	23	40.35
S5-FB	16	28.07							SC	20	35.09
S4-FE	19	33.33	FE	33	57.89	m	25	43.86	T	14	24.56
S4-FE	14	24.56									
T											
Total	57	100.00	Total	57	100.00	Total	57	100.00	Total	57	100.00

Au départ, tous les élèves de chacun des quatre groupes-classes, à part les deux élèves qui ont été écartés, avaient été invités à participer à la recherche. Avant même de solliciter la participation de notre population cible, nous avons demandé et obtenu une approbation déontologique auprès du département de didactique des langues de l'UQAM. Afin de respecter l'anonymat et la confidentialité des participants, nous avons identifié nos sujets à l'aide de numéros allant de 1 à 57 pour la présentation et l'analyse des résultats. Suite à la demande d'autorisation adressée aux parents ou aux tuteurs des élèves (appendice G) pour qu'ils puissent participer à l'expérimentation, le nombre de participants dans chacun des

3.3 Les instruments de collecte de données

Dans cette section, nous décrivons les instruments dont nous nous sommes servis pour recueillir des données quantitatives, afin de vérifier l'hypothèse de départ et les sous-questions pour approfondir les données. D'abord, nous parlerons du code de correction et plus particulièrement du rôle de sa présence dans la marge du texte. Ensuite, nous décrivons le questionnaire des données sociodémographiques et le but des informations qui y sont requises. Enfin, nous exposerons le test de correction d'erreurs en décrivant les éléments qui le composent.

3.3.1 Le code de correction

Afin de vérifier l'hypothèse 1 de départ à savoir, les apprenants de secondaire IV et V, inscrits dans un programme de français enrichi et de français de base, vont obtenir un meilleur résultat lorsqu'ils utilisent un code de correction en marge lors d'un test de correction d'erreurs soulignées dans un texte, que lorsqu'ils n'utilisent pas de code de correction en marge au cours de la même tâche. Le code de correction (Appendice B) est mis en marge et est en lien avec les catégories d'erreurs soulignées dans le texte (Appendice A) tiré du manuel d'élèves de Communication Plus 4 (1989, p. 72). Le code de correction que nous avons choisi fait partie de ceux qui sont déjà en usage dans le milieu de l'éducation; il est tiré de l'ouvrage pédagogique de Préfontaine / Fortier (2010), *Mon portfolio d'écriture en français, langue seconde*. Une version antérieure de ce code, semblable à celle de 2010, a été éditée en 2004 par les mêmes auteurs. Roberge (2006) juge que le choix des lettres composant ce code de correction facilite son appropriation par l'enseignant et par l'élève. Selon elle, ce code présente un autre avantage : il fait référence à ce que l'élève doit connaître sur la langue pour pouvoir le décoder. Elle affirme dans la même veine que ce code permet à l'enseignant tout comme à l'élève d'utiliser le même métalangage en ce qui a trait à l'enseignement et à l'évaluation de la langue.

Par ailleurs, il est important de noter que le code de correction ne consiste point à donner la réponse à l'apprenant ; il est tout simplement un moyen d'intervention de l'enseignant pour aider l'élève à mieux appliquer les structures grammaticales devant lesquelles il bute si souvent dans le processus de rédaction d'un texte. D'ailleurs, l'élève, même avec le code d'autocorrection, doit mobiliser sa cognition et sa métacognition pour corriger l'erreur soulignée dans le texte. Le code lui sert d'aide-mémoire afin de l'aider à utiliser ses connaissances déclaratives et procédurales, comme l'a souligné Blain (1996), pour accomplir ce travail de correction des erreurs, et en même temps porter une réflexion sur le contenu et la forme du texte.

Comme le montre le tableau 3.1, ce ne sont pas tous les participants qui ont eu droit au code. En effet, durant l'étape de la pré-expérimentation, le groupe témoin (T) n'avait pas accès au code, tandis que les trois autres groupes pouvaient l'utiliser. De même, lors du déroulement du test, le groupe témoin n'y avait pas droit, et pour chacun des trois autres groupes expérimentaux, seulement la moitié utilisait le code (AC) et l'autre moitié faisait le test sans le code (SC).

Compte tenu du fait que nous avons limité le test à 21 erreurs introduites dans le texte (Appendice F), nous n'avons pas utilisé entièrement les douze codes qui se trouvent dans le code de correction Préfontaine/Fortier, comme ils sont représentés au tableau 2.1. En effet, nous avons écrit en marge un code correspondant à chaque erreur soulignée. Ainsi, certains codes apparaissent plus souvent que d'autres, en raison des catégories d'erreur soulignées. Nous avons choisi ces catégories d'erreur parce que, selon une recension de la littérature, elles font partie des erreurs les plus fréquentes apparaissant dans des copies de textes écrits par des élèves anglophones. Le tableau 3.2 présente la liste des erreurs, telles qu'elles sont soulignées en ordre chronologique dans le texte, les catégories et les codes de correction d'erreurs correspondants. Trois erreurs soulignées étaient liées au lexique (L); trois erreurs étaient liées à l'accord du groupe du nom (aGN); cinq faisaient référence à la structure du groupe du verbe (sGV); deux erreurs évoquaient la cohérence du texte (cT); deux concernaient la structure du groupe prépositionnel (sGPrép); trois erreurs renvoyaient à la

d'erreurs correspondants. Trois erreurs soulignées étaient liées au lexique (L); trois erreurs étaient liées à l'accord du groupe du nom (aGN); cinq faisaient référence à la structure du groupe du verbe (sGV); deux erreurs évoquaient la cohérence du texte (cT); deux concernaient la structure du groupe prépositionnel (sGPrép); trois erreurs renvoyaient à la structure de la phrase (sP); une erreur référait à la structure du groupe du nom (sGN) et deux erreurs signalaient un problème lié à l'accord du groupe du verbe (aGV).

Les erreurs introduites dans le texte, selon le tableau 3.2, tiennent compte des sept catégories d'erreurs invoquées par Mougeon et Mougeon (2003). Elles font partie des erreurs récurrentes commises par les apprenants anglophones en FL2. Il y a trois erreurs introduites dans le texte par catégorie, comme le montre le tableau 3.2. Le code de correction était en marge, dans la ligne droite correspondant à chaque erreur, pour rappeler aux participants la nature de l'erreur et son emplacement (appendice F).

Tableau 3.2

Les codes correspondants, les catégories d'erreur et les erreurs introduites correspondantes

Les codes correspondants de Préfontaine et Fortier	Les catégories d'erreur de Mougeon et Mougeon	Les 3 erreurs soulignées dans le texte par catégorie
1. sGV/ aGV/ aGV	1. Le maniement des verbes ou des constructions verbales	1. « cherche <u>pour</u> », « les aliments <u>constitue</u> », « les adolescents <u>serait</u> »
2. cT/ cT/ sGV	2. Le maniement des temps et des modes verbaux	2. « <u>buvaient</u> », « <u>pouvaient</u> », « <u>a</u> [...] recommandée »
3. sGPrép/ sGPrép/ sGN	3. Le maniement des prépositions et des déterminants + prépositions	3. « au moment <u>la</u> », « <u>dans</u> Ontario », « <u>de</u> crème glacée »
4. sGV/ sGV/ sGV	4. Le maniement des pronoms objets	4. « diront <u>le</u> », « il faut <u>leur</u> », « si on fait <u>la</u> »
5. aGN/ aGN/ aGN	5. Le maniement du genre	5. « jambes <u>gainés</u> », « valeur <u>nutritif</u> », « aliments <u>saines</u> »
6. sP/ sP/ sP	6. Le maniement de la négation	6. « <u>ne le font</u> toutes », « <u>ce est pas bon</u> », « <u>ne boire pas</u> »
7. L/ L/ L	7. Le tutoiement et le vouvoiement	7. « tu entends », « ton repas », « ton fils »

3.3.2 Le questionnaire des données sociodémographiques

Les facteurs sociodémographiques, selon plusieurs études (Doraï, 1988 ; Pognard et Lambert, 2002 ; Mosconi, 2004), jouent un rôle déterminant dans le niveau de réussite scolaire de l'élève. De plus, ces données peuvent parfois constituer des variables permettant d'établir des corrélations entre des valeurs communes et le niveau de réussite des élèves. À ce propos, Doraï (1988, p.58) ne peut être plus clair en affirmant ceci :

Il existe une interaction entre la réussite scolaire, la classe sociale et le type d'enseignement ou le type d'établissement fréquenté. À côté de ces variables, il en est d'autres qui, selon le cas, déterminent le niveau de réussite scolaire, telles l'âge, le sexe ou la résidence. Toutes ces variables sont liées aux déterminants majeurs distingués, à savoir les variables sociales, scolaires et individuelles.

Mais la question demeure entière à savoir comment justifier la prise en compte de ces variables pour les fins de notre recherche? Le questionnaire des données sociodémographiques (Appendice H) a été joint au test comme page couverture. Les participants ont été invités à le remplir avant le début du test afin qu'ils ne l'oublient pas. Les informations requises sont courtes et précises et n'exigent aucune recherche de la part du sujet. Dans le cadre de notre étude, les variables programme de FL2 et le sexe des participants ont été prises en compte, dans le but d'analyser des possibilités de corrélation entre ces dernières et leurs résultats obtenus au test de correction d'erreurs. En effet, concernant le programme d'étude ou le parcours scolaire, nous en avons tenu compte par le fait que des recherches (Rivard *et al*, 2004) démontrent des différences significatives dans les compétences grammaticales chez les apprenants en FL2, dues au programme de français auquel ils se sont inscrits. Plusieurs auteurs, dont Germain et Netten (2005), ont d'ailleurs dressé un profil des apprenants inscrits en français de base et ceux inscrits en français immersion ou enrichi. Les premiers, accusant une faible compétence en FLS pour la plupart, n'arrivent pas, au bout de huit à douze ans de scolarité à communiquer avec aisance en français, bien que leurs énoncés puissent se révéler relativement corrects. En revanche, les derniers, pour la plupart, sont en mesure de communiquer avec aisance. Mais la problématique des erreurs grammaticales demeure encore un défi à relever par les deux

groupes d'apprenants. Ainsi, à tout bien considérer, cette variable permettrait de déceler une interaction éventuelle entre les résultats des élèves au test de correction d'erreurs et le programme de français (de base ou enrichi) auquel ils sont inscrits.

Quant à la variable sexe, nous l'avons considérée par le fait que, lors du croisement des données, elle aurait pu faire la lumière sur la possibilité de différences significatives entre les résultats obtenus au test de correction d'erreurs par les filles et les garçons. La recension des écrits (Callaghan, 1998; MacIntyre *et al*, 2002) révèle que les garçons, dans bien des cas, performant moins bien que les filles dans des tests de compétences linguistiques. À titre d'exemple, en juin 2003, pour l'ensemble de l'épreuve uniforme de français de cinquième secondaire à laquelle les élèves québécois avaient été soumis, le taux de réussite des filles a été de 75,6 %, comparativement à 70,1% pour les garçons (soit un écart de 5,5%). Plus précisément, en production écrite, l'écart pour la même épreuve a été de 4,9 % en faveur des filles (MELS, 2009). Ce phénomène n'est pas seulement relatif au Québec et au reste du Canada. En effet, plusieurs recherches (MELS, 2009; Martino, 2008) soulignent les meilleures performances observées en lecture et en écriture et dans les tests de compétences linguistiques chez les filles par rapport aux garçons, dans la plupart des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

3.3.3 Le test de correction d'erreurs

L'instrument de mesure utilisé pour la cueillette de données de cette étude est le test de correction d'erreurs auquel les participants ont été soumis. Il a été construit à partir d'un texte tiré de la littérature destinée aux apprenants en FL2 (voir le texte original de l'Appendice A). Il est extrait d'un manuel destiné aux élèves de FL2, en l'occurrence *Communication Plus 4* (Boucher et Ladouceur, 1989, p. 72). Il a été modifié pour y introduire vingt et une erreurs (voir le texte modifié en Appendice A), puis remodifié après la mise à l'essai par quatre élèves de la quatrième secondaire (voir l'Appendice F) provenant d'une école anglophone située dans la banlieue ouest de Montréal. Cette école est située en dehors du territoire de

l'école d'où sont issus les sujets de notre population cible. Les erreurs qui y ont été introduites, dans les deux cas, font partie de celles commises fréquemment à l'écrit par des élèves en FL2 (Mougeon *et al.*, 1981; Mougeon et Mougeon, 2003). De plus, en nous référant aux corpus d'Hammerly (1989), de Mougeon et Mougeon (2003) et d'Obadia (2006), les vingt et une erreurs introduites dans le texte sont réparties en sept catégories à raison de trois erreurs par catégorie (tableau 3.2), tel qu'expliqué précédemment.

Dans ce test (Appendice F), les participants devaient corriger vingt et une erreurs qui ont été soulignées dans un texte, dans un délai maximal de 30 minutes. Ils avaient une double tâche à effectuer lors du test. En effet, au fur et à mesure qu'ils lisaient le texte, ils devaient apporter les correctifs nécessaires à chaque erreur, en écrivant la forme correcte du mot, juste au-dessus du mot erroné. S'il s'agissait de l'ordre d'un mot dans une phrase, le sujet devait réécrire ce mot au bon endroit, avant ou après un autre mot. Par exemple, dans une phrase erronée comme *Je donne lui un crayon**, le participant réécrira le pronom *lui* juste un peu au-dessus, entre le pronom *Je* et le verbe *donne*, pour montrer l'emplacement exact du pronom personnel objet *lui* par rapport au verbe. Cette pratique de révision du texte est conseillée par certains auteurs, comme Ducrot (2005), afin de remédier certaines lacunes en communication écrite.

Au chapitre II, nous avons fait mention du fait pour certains auteurs (Fisher et Dufour-Beaudin, 2008) de suggérer de placer seulement le code en marge, pour aider l'apprenant à trouver et à corriger l'erreur. Cependant, pour le besoin de notre étude, nous ne nous sommes pas limités à mettre simplement le code en marge. En effet, nous avons aussi souligné l'erreur, afin d'atténuer le degré de difficulté du test et de faciliter la tâche aux participants qui ont une connaissance moins élevée en grammaire. De plus, le texte que nous avons choisi pour soumettre les participants au test de correction d'erreurs n'a pas été écrit par eux, ce qui justifie le codage et le soulignage des erreurs. En effet, il aurait peut-être été plus facile pour les participants de corriger leurs propres erreurs à l'aide du code. Mais pour le besoin de notre étude qui voulait mesurer spontanément l'effet du code sur les compétences grammaticales des participants, nous avons choisi un texte commun et des erreurs communes

à tous les sujets afin de garder une certaine uniformité dans les catégories d'erreurs, qui sont nombreuses d'ailleurs, et de réduire le nombre de variables. Car, dans leur propre texte, les participants auraient peut-être commis des erreurs appartenant à des catégories diverses, ce qui aurait pour conséquence de multiplier les variables dépendantes alors que notre objectif était plutôt de minimiser l'effet des variables.

3.4 La validation des instruments de mesure

Pour valider nos instruments de mesure, nous avons fait appel à un expert en didactique des langues secondes (niveau universitaire) et deux enseignantes de FL2 (enrichi et de base, 1^{er} et 2^e cycle du secondaire). L'expert et une première enseignante ont validé le contenu et le niveau de difficulté et de clarté du texte original qui a été prévu pour le test (Appendice A). Il est à noter qu'ils ont aussi validé le texte modifié avec les fautes introduites volontairement pour juger du niveau de difficulté des erreurs introduites dans le texte. L'expert universitaire a validé les différentes catégories d'erreurs qui ont été traitées dans l'étude, le temps alloué pour les corriger ainsi que le code de correction Préfontaine/Fortier.

Après la validation par l'expert universitaire, les deux enseignantes en FL2 ont validé le test (Appendice A). Aucune modification n'y a été portée suite à leurs commentaires verbaux. Car elles ont trouvé le test bien équilibré pour les quatre groupes d'élèves inscrits en FB et en FE. Selon elles, il n'était pas nécessaire d'y porter des modifications. Une des enseignantes qui a participé à la validation de l'instrument a identifié quatre élèves, deux élèves forts (se classant au-dessus de la moyenne) et deux élèves faibles (en-dessous de la moyenne) de la cinquième secondaire inscrits en immersion française ou français enrichi dans la même commission scolaire que notre population cible pour participer à la mise à l'essai du test (Appendice A). Ces élèves étaient représentatifs de notre population, soit d'élèves ayant été exposés au plus haut niveau de FL2 au secondaire, selon le programme de FL2 au Québec (MELS, 2007) et ne faisaient pas partie de l'échantillon de cette étude. Ces élèves utilisaient le code de correction Préfontaine/Fortier depuis qu'ils étaient en quatrième secondaire. Ils ont

été rencontrés en même temps, en présence de leur professeur, afin de minimiser l'effet d'intimidation que le chercheur aurait pu exercer sur eux. Ils ont complété le test de correction d'erreurs en moins de 25 minutes. Après cela, ils ont donné leurs commentaires en groupe, de façon verbale. Néanmoins, nous n'avons pas soumis auparavant le texte choisi à la compréhension des participants de notre recherche, car cela aurait pu biaiser les résultats s'ils avaient lu le texte avant que nous eussions glissé les 21 erreurs.

Cependant, il paraît convenable, pour les besoins de l'étude, de souligner qu'au mois de novembre 2011, les quatre élèves qui se sont prêtés comme volontaires pour valider le test ont tous obtenu un résultat inférieur à la moyenne de 13/21. Bien que ces élèves aient jugé que le test était difficile et qu'il fallait le modifier pour mieux l'adapter au niveau des élèves inscrits en français de base, ils ont avoué maîtriser très bien le code de correction et que ce dernier n'avait pas besoin de modification. Suite à ces résultats et à la rétroaction reçue de ces quatre élèves, nous avons effectué des ajustements au texte, tel que démontré au tableau 3.3, et obtenu un nouveau test (voir Appendice F). Onze erreurs ont été modifiées (tableau 3.3) pour les diverses raisons que voici.

Tableau 3.3

Liste des modifications qui ont été apportées au 1^{er} test de correction d'erreurs

Erreurs prévues au début	Modification
« <u>tu as</u> terminé »	« <u>ton</u> repas »
« <u>tu aperçois</u> »	« <u>tu entends</u> »
« <u>t'écries-tu</u> »	« <u>ton</u> fils »
« <u>les</u> faire absorber »	Annulation
« au moment <u>du</u> puberté »	« au <u>moment la</u> »
« prendre <u>de</u> le poids »	Annulation
« <u>ne boire</u> beaucoup de lait »	« ne boire <u>pas</u> »
« à <u>absorbé</u> »	« <u>a</u> fortement »
« les <u>parents ont</u> qu'à donner »	« <u>ce est</u> pas bon »
« il <u>les</u> faut »	« il faut <u>leur</u> »
« <u>_</u> bons légumes »	« <u>dans</u> Ontario »

Huit des onze erreurs qui ont été modifiées sont dues au fait qu'elles ont été jugées comme étant « trop difficiles » par les quatre élèves. Nous avons donc remplacé l'erreur de tutoiement « tu as terminé » par un déterminant possessif « ton », jugeant que ce dernier fait partie d'une catégorie grammaticale moins complexe que celle du verbe. Nous avons fait le même raisonnement pour « t'écries-tu », par rapport à « ton fils ». En outre, « tu aperçois » a été remplacé par « tu entends ». En effet, entendre, étant un verbe irrégulier plus fréquent que le verbe apercevoir, aurait causé moins de difficulté aux participants, au niveau de la conjugaison. Quant à la forme erronée « ne boire beaucoup de lait », nous avons préféré ajouter la particule négative « pas » après le verbe « boire » et obtenir « ne boire pas ». Nous avons jugé que la présence de cette particule négative dans la phrase aurait permis aux participants de mieux résoudre le problème de structure de phrase que si elle était absente. La

forme erronée « les faire absorber » a été annulée. Maintenant, s'agissant de la forme erronée « les parents ont qu'à donner », nous l'avons substituée à celle de « ce est pas bon », jugeant que la structure négative ne...pas est plus fréquente que ne...que chez les élèves. Nous avons remplacé l'item « il les faut » par « il faut leur », voyant qu'aucun élève n'a trouvé la bonne réponse et qu'un seul a pensé à substituer « les » par « leur », mais il y a ajouté un « s », ce qui fait « leurs ». Alors, nous avons préféré placer le pronom objet « leur » dans la structure du groupe verbal, pour que le participant puisse le placer au bon endroit. Enfin, la forme erronée « __ bons légumes » a été modifiée en raison de sa complexité. En effet, l'absence du déterminant dans cette structure du groupe du nom prêtait à confusion; trois des quatre élèves ont écrit « des » comme correction, démontrant par là qu'ils ont oublié la règle grammaticale stipulant que « des » (contraction de des + les) devient « de » devant un nom pluriel, quand ce dernier est précédé d'un adjectif.

Quant aux trois autres modifications, la forme erronée « à absorbé », quoiqu'elle ait été bien corrigée par trois des quatre élèves, a été remplacée par « a fortement recommandée », parce que nous voulions interpeller la connaissance des participants sur l'accord du participe passé avec l'auxiliaire être plutôt que le mode infinitif ; l'expression erronée « prendre de le poids » a été annulée, car nous avons voulu maintenir le nombre de trois items par catégorie d'erreur. Enfin, nous avons modifié légèrement l'erreur « au moment du puberté » par « au moment la puberté » pour permettre aux participants de mieux réfléchir sur la structure du groupe prépositionnel (sGPrép). Après avoir modifié le premier test de correction d'erreurs, nous l'avons fait valider par une autre enseignante de FL2. Cette dernière n'a suggéré aucune modification, car elle le jugeait bien équilibré pour notre population cible. Ceci étant dit, nous pouvons maintenant aborder la section traitant du déroulement de l'étude.

3.5 Déroulement de l'étude : le traitement, la pré-expérimentation, l'expérimentation et la session *Penser à voix haute*

Dans cette section, nous abordons précisément toutes les phases entourant le déroulement de l'étude. Premièrement, la formation que les élèves des trois groupes-classes expérimentaux ont reçue afin de se familiariser avec le code de correction sera mise en évidence, c'est la phase du traitement. Dans un deuxième temps, nous décrirons les activités liées à la correction des erreurs avec le code. C'est la phase de la pré-expérimentation où les élèves des trois groupes-classes expérimentaux ont eu à corriger leurs propres erreurs, à l'aide du code, au cours de deux ateliers d'écriture. Parallèlement, pendant cette phase, les élèves du groupe témoin ont eu aussi à corriger leurs propres erreurs au cours des mêmes ateliers d'écriture, mais sans l'aide du code de correction. Troisièmement, nous exposerons les différentes étapes que nous avons empruntées lors de la phase de l'expérimentation, c'est-à-dire celle où les participants ont été soumis au test de correction d'erreurs. Enfin, nous parlerons de la session *Penser à voix haute*, qui a été suivie d'une entrevue semi-structurée. C'est la phase au cours de laquelle douze sujets issus des trois groupes-classes expérimentaux, soit un total de trois sujets par classe, ont participé individuellement à une session de verbalisation suivie d'une entrevue semi-dirigée.

3.5.1 Le traitement

Au cours des mois d'octobre à décembre 2010, tous les sujets, le groupe contrôle et les trois classes expérimentales, ont été soumis à deux ateliers d'écriture en salle de classe. Les élèves des trois groupes-classes expérimentaux ont reçu une formation sur l'utilisation du code de correction Préfontaine/Fortier (2010) (voir fig. 3.1). Cette formation contenait une phase théorique et une phase pratique. Le groupe témoin (S4-FE-T) n'a pas reçu cette formation sur le code de correction pendant les deux ateliers. Il l'a eue plus tard, après avoir passé le test de correction d'erreurs.

Lors de la phase théorique, nous avons mis l'accent sur les connaissances à enseigner aux élèves des trois groupes-classes expérimentaux sur la nature et la localisation de l'erreur. Ainsi, les codes débutant avec la lettre *a* renvoient aux erreurs d'accord en genre (masculin/féminin) et/ou en nombre (singulier/pluriel). En effet, si l'erreur d'accord se localise dans le groupe du nom (GN), l'élève doit réfléchir sur les accords entre les différents constituants du GN (le déterminant, le nom et/ou l'adjectif). Par exemple, dans l'erreur « jambes gainés » (voir tableau 3.2), nous avons voulu que l'élève corrige l'erreur en accordant l'adjectif gainés au nom jambes qui est au féminin pluriel. Dans le cas du groupe du verbe (GV), l'élève doit veiller à ce qu'il y ait accord entre les différents éléments qui constituent le groupe verbal, par exemples, le sujet, le verbe et/ou le complément du verbe. Par exemple, dans l'erreur « les adolescents serait », l'élève avait pour tâche d'accorder le verbe serait avec le GN les adolescents qui est au pluriel. Quant au groupe de l'adverbe (Gadv), l'apprenant doit s'assurer que l'adverbe demeure invariable et qu'il ne s'accorde ni en genre ni en nombre avec aucun mot dans la phrase. Nous n'avons pas introduit dans le texte des erreurs à corriger liées au Gadv, afin de limiter les variables.

Pour ce qui concerne les erreurs de structure, la lettre *s* rappelle une erreur qui est due soit à l'absence, la présence ou l'ordre d'un élément dans un syntagme, soit du syntagme ou groupe nominal (GN), du groupe verbal (GV), du groupe prépositionnel (Gprép), de la phrase (P) ou du texte (T). La présence de la lettre *s* au début du code indique qu'il y a un problème de construction qui se pose au sein d'un ou de plusieurs éléments du syntagme, de la phrase ou du texte. Nous avons glissé dans le texte plusieurs erreurs liées à un problème de structure (voir tableau 3.2) que les élèves devaient corriger. Comme exemple d'erreur de sGN, nous avons mis dans le texte « de crème glacée »; le participant devait ajouter le déterminant *la* pour compléter la structure. Par exemple, nous avons codé l'erreur « chercher pour », comme une erreur de structure du groupe verbal (sGV), pour attirer l'attention de l'apprenant sur le fait que le verbe chercher ne doit pas être suivi de la préposition pour. Cependant, l'erreur aurait pu aussi être codée sGPrép si nous voulions mettre l'emphase sur la préposition plutôt que le verbe. Un autre exemple d'erreur de structure que nous avons soulignée est celui de l'expression « dans Ontario ». Normalement, cette erreur aurait dû être codée avec un L, comme étant un problème de lexique lié au choix de la préposition. Mais pour le besoin de

l'étude, nous avons voulu signifier à l'élève que l'erreur à corriger porte précisément sur la présence de la préposition *dans*. Si nous avons codé cette erreur avec un L, les participants auraient peut-être eu du mal à s'imaginer que *dans* est une préposition et qu'il fallait la remplacer par une autre préposition. Or, nous savons que la catégorie des prépositions représente un grand défi aux apprenants en FL2. De plus, comme exemples d'erreur de structure de phrase (sP), nous avons introduit « ne le font toutes », « ce est pas bon » et « ne boire pas ». Ces erreurs auraient pu aussi être codées comme sGV, mais nous voulions mettre l'accent sur les particules négatives *ne* et *pas* qui sont des éléments de la phrase que les élèves ont tendance à omettre dans leurs écrits.

Concernant la cohérence du texte (cT), il faut y voir la grammaire du texte. Elle souligne la problématique qu'il y a dans la relation existant entre des éléments de la phrase ou du texte. À titre d'exemple, nous avons codé les erreurs « buvaient » et « pouvaient » comme étant une incohérence au reste du texte, par le fait que ces verbes ne devaient pas se trouver à l'imparfait de l'indicatif, mais plutôt au présent de l'indicatif.

Venons-en maintenant à l'orthographe d'usage représentée par la lettre U. Cette sorte d'erreur fait appel à la façon d'écrire le mot. L'usage d'un dictionnaire est bien utile dans ce cas-ci. À cause des limites de notre recherche, nous n'avons pas glissé d'erreurs liées à l'orthographe d'usage dans le texte.

Enfin, les erreurs d'ordre lexical sont indiquées avec la lettre L. Le lexique évoque la richesse du vocabulaire. Ce problème réside dans le fait qu'un élève utilise un mot ou une expression dans un mauvais sens ou hors contexte, un pléonasme inutile, un anglicisme, etc. Les erreurs liées au lexique que nous avons glissées dans le texte sont : « tu entends », « ton repas » et « ton fils » (voir tableau 3.2). Dans le texte, ces erreurs auraient pu aussi être codées comme cT, pour illustrer la reprise de l'information par le pronom ou le déterminant. Mais pour le besoin de notre étude, nous voulions attirer l'attention de l'apprenant sur l'utilisation du « tutoiement » hors contexte, qui est aussi classé comme un registre de langue selon une recension des écrits. En effet, comme nous l'avons souligné auparavant (voir sous-section

2.2), les élèves anglophones inscrits en FL2 ont tendance à utiliser le « tutoiement » au lieu du « vouvoiement » dans des situations de communication qui ne le permettent pas. Or, plusieurs chercheurs, entre autres Lyster (1996), Lyster et Rebuffot (2002) et Dewaele (2002), ont souligné la faiblesse de cette compétence lexicale et sociolinguistique chez les apprenants anglophones. Ainsi, nous avons introduit ces erreurs pour attirer l'attention des participants à notre recherche sur le mauvais emploi du pronom d'adresse *tu*, en lieu et place de *vous*, dans une situation de communication qui ne le permet pas. En effet, en ayant codé ces erreurs dans la catégorie lexicale, notre intention était de reconstituer dans le test de correction une situation semblable à celle où parfois dans leurs textes écrits, les apprenants tutoient ou vouvoient les destinataires de leurs textes sans tenir compte de la situation de communication. De surcroît, le vouvoiement et le tutoiement sont abordés par les auteurs cités précédemment comme étant un phénomène sociolinguistique dû à la variation sociale, voir registre de langue. Or, la variation sociale implique l'emploi du vocabulaire ou du lexique choisi entre des interlocuteurs (Chartrand *et al*, 1999).

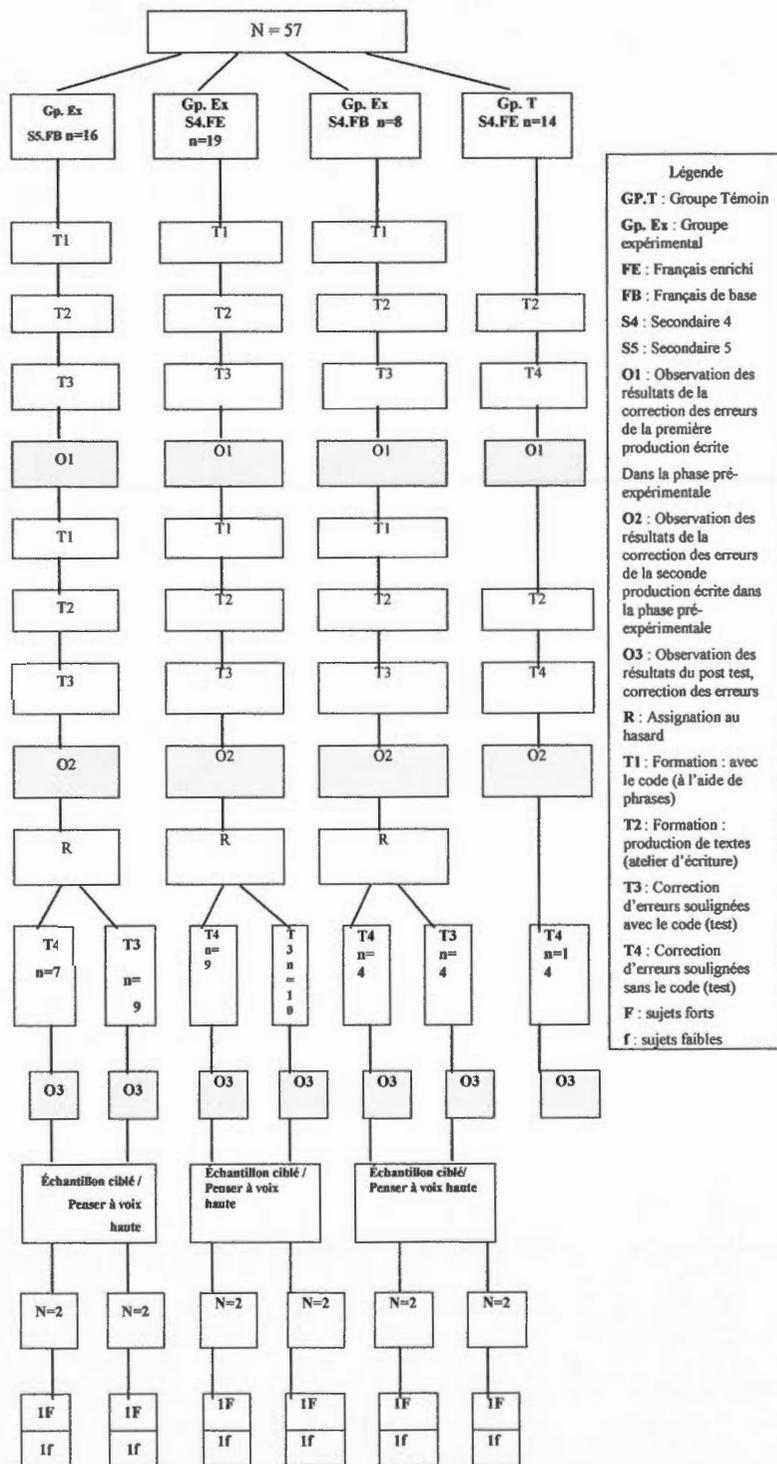


Fig. 3.1 Conception et procédure d'assignation du traitement lors du test de correction d'erreurs et de l'expérience

Penser à voix haute

Durant la phase pratique, nous avons soumis tous les élèves, à l'exception de ceux du groupe témoin, à deux exercices de correction d'erreurs ayant eu lieu tour à tour au début des deux ateliers d'écriture que nous allons décrire plus loin dans ce chapitre. Le premier exercice pratique de correction d'erreurs qui a été effectué au début du premier atelier d'écriture portait sur cinq phrases erronées que les élèves ont eues à corriger à l'aide du code de correction (voir Appendice O).

Tandis que la deuxième activité pratique que les élèves ont faite au début du deuxième atelier d'écriture portait sur huit phrases erronées qu'ils devaient coder puis corriger, tout en utilisant le code Préfontaine/Fortier (voir Appendice O). Ceci étant dit, venons-en maintenant au déroulement des deux ateliers d'écriture.

3.5.2 La pré-expérimentation

Les ateliers d'écriture avec les quatre groupes participant à l'étude faisaient partie des routines de la classe. Ils ont porté sur la production de textes variés ainsi que la correction de leurs propres erreurs à l'aide du code de correction, excluant les membres du groupe témoin qui ont eu à corriger leurs erreurs soulignées sans utiliser le code Préfontaine/Fortier. Le déroulement du premier atelier d'écriture a eu lieu de la façon qui suit. D'abord, tous les sujets indistinctement devaient produire un texte écrit de 150 à 200 mots. Les deux groupes de secondaire IV inscrits en français enrichi ont eu à choisir un des trois sujets suivants : 1. Que doit-on faire pour faire durer l'amour? 2. L'amour est-il aveugle? 3. Comment devrait-on se sentir quand on est en amour? En effet, l'amour étant le thème que nous avons abordé en classe au cours de la première étape, a été inspiré du cahier d'apprentissage Transmission 4, Français, langue seconde, Secondaire (Devey, Chamberland et Pagé, 2009).

Quant aux élèves de secondaire IV inscrits en français de base, ils ont eu à composer individuellement une histoire légendaire. En effet, le thème que nous avons couvert avec ce

groupe-classe lors de la première étape scolaire traitait de l'histoire légendaire. Il a été inspiré de la lecture d'un extrait de texte tiré des Mythes et légendes des Amérindiens (Dupont, 2010). Les élèves de secondaire V inscrits en français de base ont eu eux aussi à produire un texte de 150 à 200 mots. Le thème exploité avec ce groupe d'élèves durant cette étape a été *On vous a à l'œil*, tiré de leur cahier d'apprentissage Transmission 5, Français, langue seconde, Secondaire (Devey, Chamberland, Bernard, 2010). Les trois sujets au choix ont été ainsi formulés : 1. Les dispositifs de surveillance sont-ils là pour nous protéger ou pour nous surveiller? 2. La science va-t-elle trop loin? 3. Quels sont les côtés positifs et les côtés négatifs des nouvelles technologies?

Après avoir lu des textes relatifs au thème choisi, les élèves ont été invités à passer à la phase de préécriture basée sur le modèle proposé dans le portfolio d'écriture de Préfontaine et Fortier (2010). La phase de préécriture, selon Bellemare (2007), permet à l'apprenant de mieux se préparer avant la rédaction de son texte et d'éviter ainsi une surcharge cognitive, celle qui parfois lui crée de la panique face à la feuille blanche. C'est pour éviter cette panique que les élèves ont été invités premièrement à faire une mise en situation basée sur *Mon portfolio d'écriture en français, langue seconde* (Préfontaine, Fortier, 2010), en écrivant les éléments suivants : les directives de leur projet d'écriture; leur compréhension de ces directives; leur intention d'écriture et le destinataire de leur projet d'écriture. Deuxièmement, ils ont été invités à procéder à un remue-méninge, c'est-à-dire à recenser une liste d'idées, par exemples des mots de vocabulaire ou des expressions ayant un lien avec leur projet d'écriture. Ensuite, ils ont été conseillés à faire un plan de leur projet d'écriture avant de commencer à rédiger le brouillon. Alors, ce dernier une fois complété, devait être révisé et corrigé par l'élève, puis remis à l'enseignant. Celui-ci soulignait un maximum de 20 fautes de français dans la copie de chaque élève indistinctement, particulièrement des fautes en lien avec le type d'erreur faisant partie du code de correction, soit l'orthographe d'usage et grammaticale, le lexique, la syntaxe et la grammaire du texte. L'enseignant écrivait, dans la marge de gauche du brouillon de chaque élève, un code de correction correspondant à chaque erreur soulignée. Après cela, il leur a remis leur copie ainsi que le code de correction pour qu'ils puissent s'autocorriger. En dernier lieu, chaque apprenant devait rédiger la bonne copie tout en tenant compte des erreurs soulignées par le professeur.

Quant aux élèves du groupe témoin, ils ont été soumis au même processus d'écriture basé sur le portfolio d'écriture Préfontaine et Fortier (2010), au même titre que leurs camarades des trois groupes-classes expérimentaux. Cependant, à la phase de la révision du texte, ils devaient corriger les 20 erreurs soulignées par l'enseignant, et ce sans le code de correction en marge. Ces erreurs étaient de même nature que celles de leurs confrères. Ceci étant dit, décrivons maintenant le déroulement du deuxième atelier d'écriture.

Un autre atelier d'écriture a aussi eu lieu avec les quatre groupes-classes. Et comme dans le premier cas, les élèves, à l'exception de ceux du groupe témoin (S4-FE-T), ont utilisé le code de correction lors de la phase de révision de leur texte. Mais cette fois, les sujets ont eu la tâche de rédiger une lettre de motivation pour une demande d'emploi d'environ 100 à 150 mots. En effet, une liste de six offres d'emploi fictives (Appendice P) leur a été distribuée comme sujets pour adresser une lettre de motivation pour une demande d'emploi fictive à un employeur. Chaque élève individuellement devait choisir une de ces offres d'emploi pour rédiger sa lettre. Auparavant, une courte formation (Appendice Q) leur a été dispensée sur la façon de présenter une lettre de motivation pour une demande d'emploi. Cette formation s'est inspirée des suggestions contenues dans le matériel scolaire *À Propos*, 5^e secondaire, Guide du maître (Girard et St-Cyr, 2004, p. 17). Après avoir rédigé et révisé leur brouillon, les élèves l'ont remis à leur enseignant. Ce dernier, à son tour, a souligné 10 erreurs pour tous les élèves, mais a aussi codé chaque erreur pour les élèves des groupes-classe expérimentaux seulement, afin qu'ils puissent s'autocorriger et continuer à se familiariser avec le code.

De leur côté, les élèves du groupe témoin, après avoir reçu la même formation relative à la rédaction d'une lettre de motivation pour une demande d'emploi, avaient aussi à corriger 10 erreurs soulignées et de même nature que celles de leurs camarades des groupes expérimentaux. Toutefois, comme c'était le cas lors du premier atelier d'écriture, ils n'avaient pas accès au code de correction d'erreur Préfontaine/Fortier pendant la phase de correction d'erreurs. Ceci étant dit, passons maintenant à la phase de l'expérimentation comme telle.

3.5.3 L'expérimentation

Après huit semaines de formation en ateliers d'écriture (tableau 3.5), les sujets ont été soumis à un test de correction d'erreurs soulignées dans un texte (soit trois items pour chacune des sept catégories d'erreur). Les sujets du groupe S5-FB (secondaire 5, Français de base) ont passé leur test un mercredi. Nous leur avons donné le test avant les autres groupes, parce que nous avons voulu profiter de la présence de la majorité des sujets ce jour-là. Les trois autres groupes-classes ont fait le test la même journée, soit le lendemain, jeudi. En écourtant la période de cueillette de données, nous voulions minimiser la présence de variables parasites telle la maturation, et limiter la communication des informations d'un groupe à l'autre.

Tous les sujets ont eu un délai maximal de 30 minutes pour corriger les 21 erreurs introduites dans le texte. Les sujets du groupe contrôle (S4-FE-T) ont fait le test de correction d'erreurs sans le code de correction. Quant aux trois groupes-classes expérimentaux, nous leur avons distribué le code de correction de façon aléatoire. En effet, le jour du test, et pour chaque groupe-classe, le chercheur procédait de cette façon : avant l'arrivée des élèves, il a séparé les copies du test de correction d'erreurs en deux piles équivalentes (une pile contenant le test avec le code de correction et l'autre pile ayant le même test sans le code de correction). Si le nombre des sujets était impair, comme c'était le cas pour le groupe S4-FE, le chercheur mettait cette copie impaire dans la pile contenant le test doté du code de correction. Alors, une fois les sujets assis et en silence, il circulait dans la classe avec les deux piles, l'une dans sa main droite et l'autre dans sa main gauche, puis il offrait à chaque sujet d'en choisir une copie au hasard. Les élèves qui ne participaient pas au test ont travaillé en silence dans leur cahier d'exercices, afin de ne pas perturber les sujets qui faisaient le test.

Ainsi, la moitié des sujets de chacun des trois groupes expérimentaux a fait le test avec le code de correction et l'autre moitié sans le code de correction. Conséquemment, deux groupes de participants se sont profilés au sein des trois groupes expérimentaux : un groupe expérimental avec traitement (c'est-à-dire ayant reçu une formation avec le code de

correction) et un groupe témoin ou groupe contrôle sans traitement (c'est-à-dire n'ayant reçu aucune formation avec le code de correction). Pourquoi avons-nous utilisé cette démarche?

En effet, tous les sujets des trois groupes-classes expérimentaux ayant bénéficié d'une certaine formation avant le test, cette question a retenu notre attention : est-ce qu'une bonne performance des sujets à ce test serait attribuable à la formation reçue ou à l'emploi du code de correction? C'est pour dissiper ce doute que nous avons distribué le code de correction de façon aléatoire à la moitié des participants de chacun des trois groupes-classes. À cet effet, Jones (1996, p. 284) justifie cette façon de procéder en recherche expérimentale par cette assertion : « [...] l'assignation aléatoire nous permet de présumer que les groupes sont équivalents au commencement. De la sorte, aucune différence qui apparaîtrait postérieurement ne peut être attribuée à des différences préexistantes aux groupes ». Les tableaux 3.4 et 3.5 dressent respectivement un profil du protocole de traitement et du protocole d'intervention.

Tableau 3.4

Protocole de traitement

Protocole post-test seul avec groupe de comparaison		
Devis		
R	T4	O3
	T3	O3
R	T4	O3

Tableau 3.5

Protocole d'intervention dans les groupes expérimental et témoin

Protocoles d'intervention	Description des interventions	S4-FB	S4-FE	S5-FB	S4-FE-T
X ₁ T ₁	Formation avec le code, à l'aide de phrases à corriger	√	√	√	
X ₂ T ₂	Ateliers d'écriture : Production de textes	√	√	√	√
X ₃ T ₃ O ₁	Correction d'erreurs soulignées avec le code, à l'aide de textes écrits	√	√	√	
X ₄ T ₄ O ₁	Correction d'erreurs soulignées sans le code, à l'aide de textes écrits				√
X ₅ T ₃ O ₂ R	Correction d'erreurs soulignées avec le code, à l'aide d'un test	√	√	√	
X ₆ T ₄ O ₂ R	Correction d'erreurs soulignées sans le code, à l'aide d'un test	√	√	√	
X ₇ T ₄ O ₂	Correction d'erreurs soulignées sans le code, à l'aide d'un test				√

O Observation – mesure

R Randomisation – assignation au hasard

T₁ Formation avec le code (phrases à corriger)T₂ Ateliers d'écriture : Production de textes écritsT₃ Correction d'erreurs soulignées avec le code : production de textes écrits ou test de correction d'erreursT₄ Correction d'erreurs soulignées sans le code : production de textes écrits ou test de correction d'erreurs

X Intervention

Le test a été administré sous la supervision du chercheur ; il a été assisté d'une enseignante stagiaire en FL2 qui lui a servi en même temps de témoin dans l'application des différents protocoles. Le rôle de la stagiaire est détaillé à l'étape de la préexpérimentation (voir appendice I). Le chercheur a veillé à ce que tout se déroule dans le bon ordre; il a suivi le protocole décrit en appendice C, à savoir lire et expliquer seulement les consignes aux participants au début de l'expérimentation. Il n'est nullement intervenu auprès des élèves pour donner des explications. Les élèves qui ont fini leur test avant les 30 minutes fixées, ont dû attendre en silence que le temps accordé soit écoulé avant de remettre leur copie.

Le chercheur et l'enseignante stagiaire ont corrigé de façon indépendante les copies des élèves la journée même du test. À l'aide de la clé de correction du test (voir Appendice F), le chercheur a corrigé les copies des groupes S5-FB et S4-FE-T, tandis que la stagiaire a corrigé les copies des groupes S4-FB et S4-FE. Puis, sur la base du protocole de fiabilité mutuelle (Appendice I), elle a vérifié les $\frac{2}{3}$ des copies du test qui ont été corrigées par le chercheur, pour détecter d'éventuelles corrections erronées ou omises. Le chercheur a fait de même pour les copies de la stagiaire. Mais aucune erreur n'a été décelée des deux côtés. Ils ont ainsi procédé lors de la correction : ils ont souligné les bonnes réponses d'un trait rouge; ils ont laissé celles qui sont fausses telles quelles. Ensuite les correcteurs ont compté un point par bonne réponse pour obtenir une note sur 21. Ces données sont converties en pourcentage par la suite pour faciliter l'analyse quantitative des résultats et permettre la vérification des deux hypothèses et répondre aux questions de recherche.

Suite au test, plus précisément la semaine suivant la correction des copies, une session de verbalisations, suivie d'une entrevue semi-dirigée, a été organisée dans la classe avec douze participants, soit quatre élèves pour chacun des trois groupes-classes expérimentaux, sur la base de l'approche *Penser à voix haute (Think Aloud Protocol)*, et ce dans le but de puiser des données qualitatives afin d'identifier le niveau de cognition des participants. Pour donner une chance équitable à chaque groupe-classe, les élèves ont été choisis sur la base de leurs résultats au test de correction d'erreurs, soit 1 fort (F) et 1 faible (f) pour ceux ayant utilisé le code (AC) dans chacun des trois groupes-classes; 1 fort (F) et 1 faible (f) pour ceux n'ayant

pas utilisé le code (SC) dans chacun des trois groupes-classes. Le fait d'utiliser ce processus de réflexion à voix haute après le test et non pendant le test de correction d'erreurs se justifie dans cette affirmation de Scallon (2004, p. 61) lorsqu'il écrit au sujet du *Think Aloud* :

On peut demander aux individus interrogés de dire à haute voix ce qu'ils pensent lorsqu'ils résolvent un problème. La verbalisation peut avoir lieu pendant le processus de résolution, mais aussi une fois que le problème est résolu. [...] Lorsque la verbalisation se déroule pendant l'exécution de la tâche, elle peut augmenter la charge cognitive des élèves. Lorsque la verbalisation a lieu après coup, leur capacité de mémorisation est sollicitée.

3.5.4 L'approche de la verbalisation *Penser à voix haute (Think Aloud)* et l'entrevue semi-dirigée

Par définition, *Think Aloud Protocol* est une technique utilisée en recherche qui permet à un participant de verbaliser ses pensées, ses sentiments et ses opinions pendant le déroulement d'une tâche (Prime et Le Masurier, 2000 ; Someren *et al*, 1994). Cette approche méthodologique, selon Okuyama et Igarashi (2007), a reçu ses lettres de noblesse dans les années 80, grâce à la théorie d'Ericsson et de Simon basée sur les mémoires à court-terme et à long-terme. Le but de cette méthode est d'aider le chercheur à mieux saisir ce qui se passe dans la tête du participant au moment même où il interagit avec le produit en question (Fourquet-Courbet et Courbet, 2009). Et les avantages qui en découlent sont nombreux : elle génère entre autres des informations pertinentes fournies par le participant pouvant servir à l'avancement de la recherche.

L'approche *Think Aloud*, qui peut être traduite en français par *La méthode de la pensée à voix haute* ou *La méthode du raisonnement à voix haute*, s'inscrit dans l'ordre de pensées de la psychologie cognitive, qui traite de la mémoire, de l'intelligence, de la langue, etc. de l'être humain. En effet, Someren *et al* (1994) l'associent à une méthode de validation ou de construction des théories traitant des processus cognitifs. Ainsi, l'action de verbaliser, qui constitue la base de cette méthode, génère de l'information ou des données sous forme de paroles émanant directement de la mémoire de travail ou de la mémoire à court terme du

participant. En nous basant sur des études tournant autour de la méthode *Think Aloud* (Griva *et al*, 2009; Prime et Le Masurier, 2000; Someren *et al*, 1994; Davis et Bistodeau, 1993), nous avons procédé à la collecte de données qualitatives pour les fins de notre recherche.

Le fait d'utiliser ce processus de réflexion à voix haute après le test et non pendant le test de correction d'erreurs se justifie dans cette affirmation de Scallon (2004, p.61) lorsqu'il écrit au sujet du *Think Aloud* :

On peut demander aux individus interrogés de dire à haute voix ce qu'ils pensent lorsqu'ils résolvent un problème. La verbalisation peut avoir lieu pendant le processus de résolution, mais aussi une fois que le problème est résolu. [...] Lorsque la verbalisation se déroule pendant l'exécution de la tâche, elle peut augmenter la charge cognitive des élèves. Lorsque la verbalisation a lieu après coup, leur capacité de mémorisation est sollicitée.

Ainsi, douze des participants des trois groupes-classes expérimentaux, à raison de quatre élèves par groupe-classe, ont été choisis en raison de leur performance au test de correction d'erreurs. Cet échantillon a donc été réparti comme suit : Pour chaque groupe-classe, nous avons choisi le sujet ayant enregistré le meilleur score et celui ayant obtenu le plus faible résultat avec le code de correction; puis, le sujet ayant obtenu le meilleur score et celui qui a obtenu le plus faible résultat sans le code de correction. Avant l'entrevue, les participants ont été avisés du processus et du but de l'approche, à l'aide du protocole décrit à l'appendice D. Les douze participants ont été soumis individuellement à une session de verbalisation *Penser à voix haute*. Pour ce faire, chaque apprenant devait relire à voix haute son propre texte (corrigé) et s'arrêter sur chacune des vingt et une fautes qui y ont été insérées et verbaliser ce qui s'est passé dans sa tête au moment de corriger le texte avec le code ou sans le code de correction. Chaque session a été enregistrée sur cassette audio. Lors de chaque session, le chercheur, quand c'était nécessaire, n'est intervenu auprès du participant que pour lui dire une phrase comme : Continue de parler, explique-moi d'avantage ce que tu penses. Il a dû aussi, comme le suggère Tamler (2001), intervenir auprès du sujet avec des questions spécifiques, lorsqu'il s'écartait de l'objectif de l'entrevue ou quand il était coincé dans le processus de verbalisation. Tel que discuté plus tôt, le sujet avait le droit d'utiliser l'anglais,

car parfois il était plus à l'aise d'exprimer ses pensées dans sa langue maternelle, comme l'affirment ainsi Davis et Bistodeau (1993, p. 461) :

“ [...] because of potential interference from L2 production, writing recall protocols in the native language of the L2 reader is a better measure of actual comprehension and memory than writing in the non-native language. [...] a subject writing in the L2 may express an idea inaccurately or incomprehensibly, or may even avoid mentioning a thought altogether for fear of stating it incorrectly.”

De plus Someren *et al* (1994, p. 7) abondent dans le même sens: “Compared with structured elicitation techniques, the think aloud method makes it easy for the subjects, because they are allowed to use their own language”. Chaque session n'a duré que quinze minutes, parce que comme le suggèrent Someren *et al* (*Ibid*, p. 43) : “When after a quarter of an hour, most subjects still finds it hard to verbalize his thoughts, it is better to stop because this subject is unlikely to provide useful protocols”. Ceci étant dit, il serait important maintenant de justifier le choix de notre méthode d'analyse.

3.5.4.1 Choix de la méthode d'analyse des verbalisations obtenues lors de l'expérience *Penser à voix haute*

Ordinairement, deux grandes phases sont en jeu lors de l'analyse de verbalisations, nous disent Saury *et al* (2002, p. 10) : Il y a « la construction des protocoles (transcription *verbatim* des enregistrements) ; le découpage et le codage de ces protocoles ». Nous avons ainsi procédé à douze séances de verbalisation effectuées avec les douze élèves participants à l'expérience *Penser à voix haute*. Il nous revient maintenant de définir notre méthode ou notre démarche d'analyse de ces verbalisations.

Ericsson et Simon(1993), dans leurs travaux sur l'approche *Think Aloud*, ont décrit différentes méthodes d'analyse de protocoles. Dans cette recherche, nous avons privilégié celle qu'ils appellent communément *meaningful analysis verbalizations*. Ce choix se justifie par le fait que cette approche analytique, qui pourrait être traduite en français par méthode d'analyse des verbalisations libres, ne prévoit pas d'entente entre le sujet et l'expérimentateur quant aux termes à exprimer comme verbalisations. Durant la séance, le sujet exprime librement les réflexions qu'il se fait sur la tâche à accomplir, sans se limiter à des formules fixées d'avance. Selon Ericsson et Simon (1998), l'unique et importante précondition admissible dans ce cas-ci, peut-être, entre l'expérimentateur et le sujet serait le fait pour ce dernier de verbaliser ses pensées le plus directement possible sur le problème à résoudre. Ils expriment leur pensée sur une condition fixée au préalable dans l'assertion qui suit :

“Perhaps the single most important precondition for successful direct expression of thinking is that the participants are allowed to maintain uninterrupted focus on the completion of the presented tasks. Hence, participants are explicitly instructed to focus on the task while thinking aloud and merely to verbalize their thoughts [...] rather than describe or explain them to anyone else.” (*Ibid*, p. 181)

Après la séance, l'expérimentateur a pour mission d'analyser le contenu des verbalisations et d'en éliciter le sens (Ericsson et Simon, 1993 ; Someren *et al* 1994). Le processus d'analyse des données verbales peut se baser sur les catégories d'un modèle théorique prédéfini (Saury *et al*, 2002 ; Ericsson et Simon, 1993) ; puis, l'expérimentateur peut choisir une grille de notions émanant de cette théorie, pour procéder à l'analyse des protocoles (Ericsson et Simon, 1993 ; Someren *et al*, 1994 ; Saury *et al*, 2002). Ce choix de notions placées dans une grille constitue l'encodage. En effet, il s'agit d'attribuer un code aux protocoles en les catégorisant ou en les associant à un des paramètres de la grille de notions choisie. Le but de cette démarche d'analyse est défini dans ces propos de Someren *et al* (1994, p. 118) :

“The goal is to construct a mapping between the psychological model and how the cognitive process will appear in the protocols. This mapping will take the form of a coding scheme that is

based on the psychological model and a *verbalization theory*: a theory about the verbalization process.”

Notre but, en ayant réalisé ces douze séances de verbalisation, était d’analyser les stratégies cognitives ou le processus cognitif utilisé par les élèves lors du test de correction d’erreurs, afin de mesurer qualitativement l’effet du code de correction sur leur performance. Ayant ainsi choisi et justifié notre approche analytique par l’une des méthodes d’analyse suggérées par Ericsson et Simon (1993), en l’occurrence, le *meaningful analysis verbalization*, tâchons maintenant de définir et de justifier notre modèle théorique.

3.5.4.2 Choix de la taxonomie des habiletés cognitives de Bloom comme base d’analyse des protocoles obtenus lors des douze séances

Comme nous l’avons mentionné précédemment sur la méthodologie, la méthode *Think Aloud* s’inscrit dans le courant de pensées de la psychologie cognitive (Someren *et al*, 1994). La taxonomie de Bloom semble se prêter à cette analyse, compte tenu du fait qu’elle permet de classer des niveaux de pensée et de les mesurer sur une échelle passant de simple à complexe. D’ailleurs, Bloom, au cours de ses recherches, a eu recours à la méthode *Think Aloud* pour « faire apparaître ce à quoi les étudiants pensaient lorsque les enseignants leur faisaient cours », nous dit Eisner (2000, p.4). Plusieurs études d’ailleurs, dans différents domaines de l’éducation, ont utilisé la taxonomie de Bloom comme base d’analyse des protocoles verbaux (Ewing et Whittington, 2009 ; Xu et Rajlich, 2005 ; Wendt et Harnes, 2009).

Alors, en tenant compte de la définition attribuée par Bloom à chaque niveau de pensée, nous avons analysé plus précisément le ou les niveaux de cognition atteint par chaque participant pendant le processus de verbalisation portant sur la correction d’erreurs lors des douze séances de verbalisation. En effet, le processus cognitif utilisé par chaque participant a été catégorisé soit aux deux niveaux inférieurs de la pensée (la connaissance et la

compréhension), soit aux quatre niveaux supérieurs (l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation).

Dans notre analyse, nous nous sommes donné pour tâche d'étudier dans quelle mesure le code de correction mis à la disposition des participants les a aidés à réfléchir de façon critique ou à penser au-delà des niveaux inférieurs de la cognition, c'est-à-dire à transcender le simple fait de reconnaître ou de comprendre l'information, afin de l'appliquer, la juger, l'évaluer ou même la justifier. Nous entendons par information les règles de grammaire, l'orthographe, le lexique, les structures syntaxiques, etc. dont chaque participant dispose durant son cursus scolaire en classe de FL2. En analysant et en comparant les protocoles verbaux de chacun des deux groupes (AC et SC) de notre échantillon de douze élèves, nous pourrions nous plonger dans ce que Kussmaul et Tirkkonen-Condit (1995, p178) appellent « la boîte noire » de la pensée du sujet. Nous pourrions répertorier les différentes stratégies cognitives utilisées par chaque sujet lors du test de correction d'erreurs. Ainsi, nous verrons dans quelle mesure le code de correction a aidé ou non le participant à atteindre des niveaux supérieurs de cognition ou de pensée.

Nous avons aussi, afin de mieux interpréter chaque protocole, tenu compte des définitions ou des descriptions avancées par plusieurs auteurs, entre autres Morissette et Laurencelle (1993), Rieunier (2007), Leclercq (2005). En effet, Morissette et Laurencelle (1993) ont présenté la version française de la taxonomie originale de Bloom dans un tableau synoptique (tableau 3.6). Puis, ils ont résumé les concepts-clés de cette taxonomie en élaborant un tableau des verbes et des contenus appropriés au domaine cognitif (tableau 3.7). Le contenu de ces deux tableaux nous a servi de repère pour catégoriser les différents protocoles et en déceler le sens. Ils listent une série de verbes d'action traduisant des actes intellectuels ou des niveaux de pensée atteints par un individu en résolvant un problème ou en accomplissant une tâche.

Tableau 3.6

Vue synoptique de la taxonomie du domaine cognitif (Morissette et Laurencelle, 1993)

-
- 1.00 Connaissance
 - 1.10 Connaissance de données particulières
 - 1.11 Terminologie
 - 1.12 Faits particuliers
 - 1.20 Connaissance de moyens permettant d'utiliser les données
 - 1.21 Conventions
 - 1.22 Tendances et séquences
 - 1.23 Classifications
 - 1.24 Critères
 - 1.25 Méthodes
 - 1.30 Connaissance de représentations abstraites
 - 1.31 Principes et lois
 - 1.32 Théories
 - 2.00 Compréhension
 - 2.10 Transposition
 - 2.20 Interprétation
 - 2.30 Extrapolation
 - 3.00 Application
 - 4.00 Analyse
 - 4.10 Recherche des éléments
 - 4.20 Recherche des relations
 - 4.30 Recherche des principes d'organisation
 - 5.00 Synthèse
 - 5.10 Production d'une œuvre personnelle
 - 5.20 Élaboration d'un plan d'action
 - 5.30 Dérivation d'un ensemble de relations abstraites
 - 6.00 Évaluation
 - 6.10 Critique interne
 - 6.20 Critique externe
-

Tableau 3.7

Verbes et contenus appropriés au domaine cognitif (Morissette et Laurencelle, 1993)

Catégories	Verbes pour objectifs généraux	Verbes pour objectifs spécifiques	Contenus
1.00 Connaissance	connaître, savoir, répéter se rappeler, reconnaître	nommer, énumérer, identifier réciter, classifier	faits, lieux, informations, objets, événements, caractéristiques, vocabulaire
2.00 Compréhension	comprendre, saisir le sens, transposer, extrapoler, interpréter, interpoler	dire autrement, expliquer décrire, donner, illustrer, représenter	mot, phrase, idée, définition, signification, exemples nouveaux, relations, aspects, conséquences
3.00 Application	appliquer, se servir, utiliser	choisir une action, résoudre, trouver une solution	nouvelle situation, problème, difficultés, situations
4.00 Analyse	analyser, saisir l'organisation, trouver les structures	expliquer, décrire, déduire, donner la cause, montrer le principe, donner le rôle, déceler, induire, distinguer, inférer	causes, effets, principes, liens, événements, conduites, appareil, parties, organes, erreur, sophisme, faits et hypothèses, arguments
5.00 Synthèse	synthétiser, composer, créer, inventer	planifier, rédiger, produire, dessiner, agencer, modifier, formuler, combiner	œuvre, rédaction, narration, description, couleurs, formes, histoire, théorie, structures, modèles, découvertes
6.00 Évaluation	évaluer, juger, comparer	décrire, montrer, justifier, motiver, expliquer, valider, décrire, argumenter, distinguer	avantages, inconvénients, décisions, similitudes, difficultés, accord, désaccord, forces, faiblesses

À l'aide des facteurs de pondération qu'Ewing et Whittington (2009) ont utilisés dans leur étude, nous avons obtenu un score de cognition pour chaque niveau de pensée séparément.

Les facteurs de pondération ont été développés par Pickford et Newcomb (1989), dans le but de refléter la hiérarchie des niveaux cognitifs de la classification de Bloom. Ces auteurs ont attribué des pondérations variant de .10 à .50 à chaque niveau de pensée de la taxonomie de Bloom afin de mesurer le niveau de cognition des sujets de leur recherche. La plus faible pondération .10 correspond à la connaissance, tandis que la plus forte pondération .50 va aux deux plus hauts niveaux cognitifs de la pensée, soient la synthèse et l'évaluation.

3.5.4.3 L'interview rétrospective

Au terme de cette session de verbalisation, et en suivant le protocole décrit en appendice E, une brève entrevue enregistrée aussi sous forme de questions-réponses autour du test et du code de correction a été tenue entre le chercheur et le participant, en guise de rétrospection. Cette interview rétrospective a non seulement permis de retourner sur certaines déclarations pertinentes que le participant a faites pendant le déroulement de la verbalisation, mais aussi de faire la lumière sur l'utilité du code de correction en tant qu'outil de référence. L'interview rétrospective, selon Griva *et al* (2009), aide à déceler les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par le sujet, ainsi que les degrés de difficulté et de facilité rencontrés lors de l'accomplissement de la tâche. Dans le cadre de notre étude, l'interview a permis de juger du degré de difficulté et de facilité que représentent certaines structures grammaticales pour les participants. Someren *et al* (1994) décrivent la rétrospection comme un processus ayant lieu après une session de verbalisation, par l'intermédiaire d'une entrevue questions-réponses entre le chercheur et le participant. Ensuite, une transcription écrite et un encodage des données (des connaissances ou des raisonnements) ont été effectués par le chercheur, afin de mieux les explorer. Selon Someren *et al* (*Ibid*), il n'est pas tout le temps nécessaire de transcrire toutes les données verbalisées, seulement celles qui apportent de nouvelles informations et de nouveaux raisonnements mériteraient d'être transcrites afin de sauver du temps. Mais, pour ce qui nous concerne, toutes les données ont été transcrites sur papier. Ayant alors ce déroulement en perspective, passons maintenant à la phase de l'analyse et du traitement des données.

3.6 L'analyse et le traitement des données

Des données quantitatives et qualitatives ont été saisies au cours du déroulement de cette étude. Pour vérifier nos hypothèses et pour répondre à nos questions de recherche, nous avons compilé les résultats du test de correction d'erreurs (avec ou sans le code de correction) dans des fichiers *Excel*, pour un calcul global, tout en faisant ressortir la moyenne et l'écart-type des résultats du test pour chacun des groupes (le groupe contrôle et les trois groupes expérimentaux). Les noms des sujets sont remplacés par des numéros, afin de les garder confidentiels. Nous avons traité les données quantitatives à partir de tests statistiques, comme le test bilatéral de student et le test bilatéral non-paramétrique de Wilcoxon, pour vérifier s'il y a ou non des différences significatives entre les moyennes des trois groupes expérimentaux et celles du groupe témoin au test de correction d'erreurs avec le code de correction et sans le code de correction, et s'il y a des différences significatives entre les moyennes des garçons et celles des filles. Nous avons dressé des tableaux qui mettent en évidence les variables relatives aux catégories d'erreurs, au sexe et au programme de français des participants.

Les données qualitatives des sessions tenues sur la base de la méthode de verbalisation à voix haute, nous permettront de vérifier si les participants confirment l'effet de l'emploi du code de correction sur leur performance ainsi que leur perception du degré de difficulté auquel ils ont dû faire face lors du test. Ces données nous permettront aussi de faire la lumière sur les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par les participants. De ce fait, nous mesurerons le niveau de cognition des participants en tenant compte de la classification de Bloom. En effet, l'acte de mesurer ou de scorer le niveau de cognition atteint par des sujets à l'aide de la classification de Bloom a déjà fait l'objet de maintes études et ce, dans différents domaines de recherche. C'est ainsi qu'un groupe de chercheurs (Ewing et Whittington, 2009) ont entrepris de décrire le niveau cognitif des étudiants en agriculture à la lumière de la taxonomie de Bloom. Cette dernière permet non seulement aux professeurs de viser des objectifs inférieurs et supérieurs au plan cognitif pour leurs élèves, mais encore elle leur

donne l'opportunité d'évaluer leur niveau de cognition. Notre méthode de travail étant clairement fixée, présentons maintenant les résultats des différentes données recueillies.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'objectif de ce chapitre est de présenter les résultats obtenus par les sujets des trois groupes expérimentaux et ceux du groupe témoin au test de correction d'erreurs. En ce faisant, nous procéderons à la validation ou à la non validation des hypothèses que nous avons formulées au chapitre précédent à savoir :

Hypothèse 1 : Les apprenants de secondaire IV et V, inscrits dans un programme de français, langue seconde (de base et enrichi), réussiront mieux à corriger les erreurs de français soulignées dans un texte lorsqu'ils utilisent un code de correction comme outil de référence que lorsqu'ils n'utilisent pas de code de correction.

Hypothèse 2 : Les filles inscrites en secondaire IV et V, dans un programme de français langue seconde (de base et enrichi), réussiront mieux à corriger les erreurs de français soulignées dans un texte que les garçons.

De plus, dans le présent chapitre, nous répondrons aux sous-questions que nous avons posées précédemment, afin de vérifier l'effet de l'utilisation du code de correction sur la performance des sujets lors du test de correction d'erreurs introduites volontairement dans un texte. Mais avant cela, reprenons les quatre questions telles que nous les avons formulées au chapitre précédent :

1. Est-ce que l'utilisation du code de correction d'erreurs dans un texte écrit bénéficie à tous les élèves (faibles, moyens ou forts) et ce peu importe le programme auquel ils sont inscrits (français de base ou immersion)?

2. Quelles catégories d'erreurs les différents groupes d'élèves (FE-4 et FB-4 et FB-5) ainsi que le groupe témoin (FE-4-T) réussiront-ils à mieux corriger?
3. Est-ce qu'il y a une corrélation entre les résultats des participants et le programme de français auquel ils sont inscrits?
4. Quel est le niveau de cognition atteint par l'élève lorsqu'il porte une réflexion ciblée sur la correction des erreurs dans un texte écrit, en utilisant la taxonomie de Bloom?

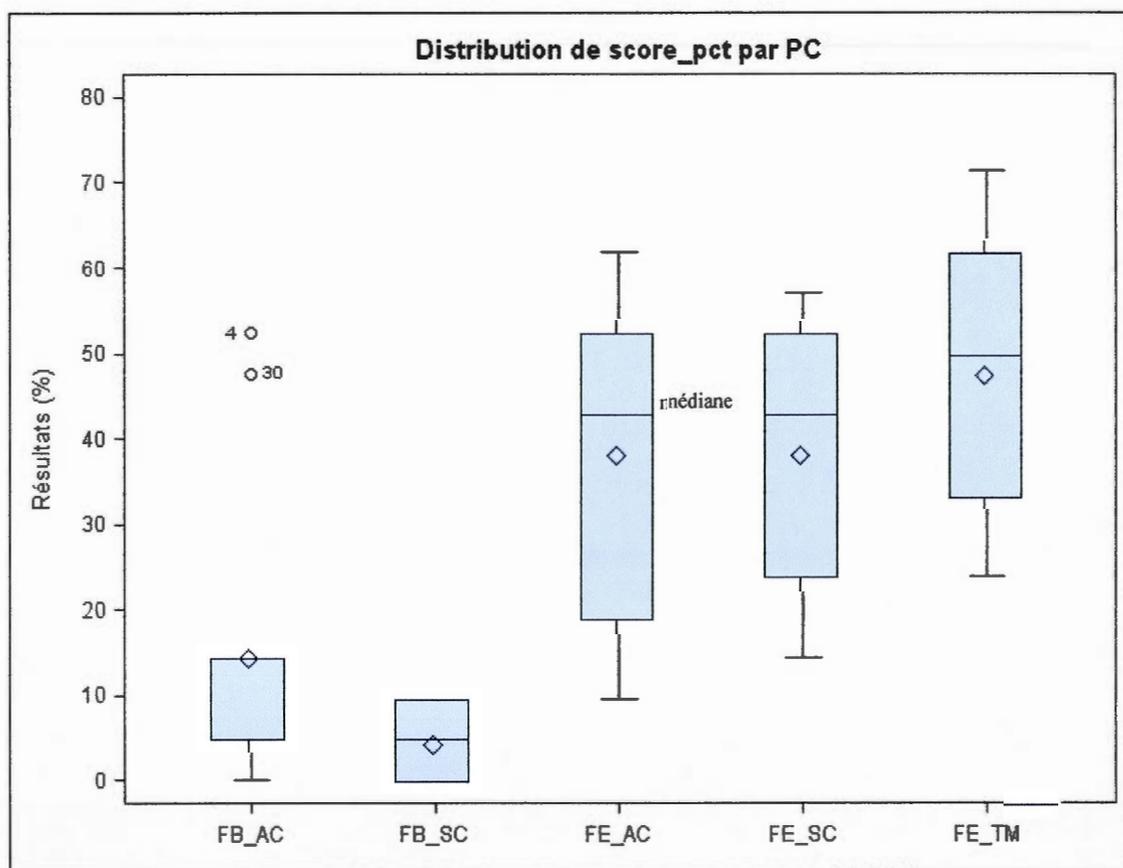
Enfin, l'autre but poursuivi dans ce présent chapitre est de décrire les données les plus pertinentes recueillies auprès des sujets lors des séances de verbalisations à l'aide de l'approche *Penser à voix haute* et l'entrevue semi-dirigée. Nous présenterons des données qualitatives de notre recherche, afin de mieux cerner l'apport du code de correction chez les participants qui ont eu à l'utiliser. Passons sans tarder à la présentation des résultats obtenus au test par les sujets des trois groupes expérimentaux et du groupe témoin.

4.1 Résultats au test de correction d'erreurs

Dans cette section, nous représenterons d'abord schématiquement, à l'aide d'une boîte à moustaches (Boxplot), la distribution des résultats en pourcentage au test de correction d'erreurs, tout en tenant compte du programme de français suivi par les élèves et la présence ou l'absence de code de correction au cours du test de correction d'erreurs. Dans un deuxième temps, les résultats des corrections effectuées par les élèves inscrits en français de base et ceux obtenus par les élèves inscrits en français enrichi seront décrits, afin de mieux vérifier l'hypothèse de départ de notre recherche et des sous-questions qui s'y rattachent.

4.1.1 La distribution des résultats au test de correction d'erreurs

La figure 4.1 illustre à l'aide de boîte à moustaches juxtaposées (Le Guen, 2008) la distribution des résultats des différents groupes de participants au test de correction d'erreurs en tenant compte des variables avec code et sans code de correction. Cette distribution nous permet de comparer les résultats selon le programme de français et par rapport au fait que les participants aient utilisé ou non le code de correction.



Légende : FB_AC = français de base et avec code (sec. IV et V); FB_SC = français de base et sans code (sec. IV et V); FE_AC= français enrichi et avec code (sec. IV); FE_SC = français enrichi et sans code (sec. IV); FE_TM = français enrichi et témoin (sec. IV); 4 et 30 = les deux valeurs extrêmes

Figure 4.1 Box plot (boîte à moustaches) de la distribution des résultats en pourcentage, selon programme et par présence/absence de code de correction et le groupe témoin

Ces boîtes, mise à part celle de FB_SC, sont prolongées d'une ou de deux moustaches qui, selon Le Guen (2002) aident l'œil à mieux délimiter les valeurs adjacentes et les valeurs atypiques ou extrêmes, la valeur minimum dans les données et la valeur maximum. Nous distinguons aussi à l'intérieur des boîtes la valeur médiane. Nous repérons également la moyenne des deux groupes enrichis (avec et sans code) et du groupe témoin. Dans ces trois groupes, elle est inférieure à la médiane, car la distribution est dissymétrique et s'allonge plus vers les petites valeurs. Dans la boîte FB_SC, la moyenne se confond presque avec la médiane ; la distribution est symétrique, elle s'allonge en-deçà de 10%, presque à la frontière basse de l'axe horizontal. Nous observons aussi presque le même phénomène dans la boîte FB_AC, avec les différences que, dans ce groupe, la distribution est en-deçà de 20% et il y a la présence de deux valeurs extrêmes représentant les sujets identifiés aux numéros 4 et 30.

Somme toute, nous avons, pour atteindre notre premier objectif, mesuré quantitativement l'effet de l'emploi du code de correction sur la performance de trois groupes d'élèves qui ont eu pour tâche de corriger des erreurs glissées volontairement dans un texte. Et l'hypothèse 1 de départ que nous avons émise, à savoir les apprenants de secondaire IV et V, inscrits dans un programme de français, langue seconde (de base et enrichi), réussiront mieux à corriger les erreurs de français soulignées dans un texte lorsqu'ils utilisent un code de correction comme outil de référence que lorsqu'ils n'utilisent pas de code de correction, n'a pas été validée. En effet, les différents tests d'hypothèse que nous avons effectués n'ont pas montré de différences statistiquement significatives entre les sujets ayant employé le code (AC) et ceux qui ne l'ont pas utilisé (SC). Ces données ayant été recueillies, procédons maintenant aux résultats quantitatifs de chaque boîte.

4.1.2 Résultats pour le programme français de base

Les données du tableau 4.1 révèlent une différence de 10 points entre la moyenne \bar{X} des participants ayant utilisé le code et ceux qui ne l'ont pas utilisé. Cependant nous n'avons pas effectué de test statistique pour les deux groupes FB_AC et FB_SC à cause de l'irrégularité présentée par les deux valeurs extrêmes des participants identifiés aux nos 4 et 30 (Fig. 4.1). Toutefois, nous avons procédé au test non-paramétrique de wilcoxon pour comparer ces deux échantillons indépendants. La différence entre les deux valeurs extrêmes n'est pas significative (Test $z = 1.94$, $p = 0.0524$), nous ne pouvons donc valider l'hypothèse 1. Voyons maintenant si nous pouvons valider l'hypothèse 1 avec les participants inscrits au programme de français enrichi.

Tableau 4.1

Résultats selon le programme et la présence/l'absence de code de correction et le groupe témoin

Français de base (sec. IV et V)						Français enrichi (sec. IV)					Français enrichi-T (sec. IV)			
Code	n =	\bar{X}	Test Z	Valeur de p	> 0.05	Code	n =	\bar{X}	Test t	Valeur de p	> 0.05	Code	n =	\bar{X}
SC	11	4.3	1.94 pour deux valeurs extrêmes	0.0524 pour deux valeurs extrêmes		SC	9	38.1	-1.3 (Vs T)	0.2108 (Vs T)		SC	14	47.6
AC	13	14.3			AC	10	38.1	-1.3 (Vs T)	0.1970 (Vs T)					

4.1.3. Résultats pour le programme français enrichi

Les données du tableau 4.1 montre le groupe témoin a obtenu une moyenne de 47.6 dépassant ainsi la moyenne des groupes expérimentaux FE_AC et FE_SC qui accusent des moyennes identiques de 38.1. Cela n'est pas sans conséquence. En effet, puisque les moyennes des groupes avec et sans code ont des valeurs égales, nous n'avons pas jugé nécessaire de faire un test statistique pour les comparer. Toutefois, nous avons effectué séparément une comparaison entre les scores des groupes FE-AC et FE-SC avec le groupe témoin FE-T en ayant recours au test *t* bilatéral de *Student*. Dans le premier cas, la différence entre le groupe FE-AC Vs le groupe témoin FE-T n'est pas significative (Test $t = -1.3$, $p = 0.1970$). Dans le deuxième cas non plus, la différence entre le groupe FE-SC et le groupe témoin FE-T n'est pas significative (Test $t = -1.3$, $p = 0.2108$), nous ne pouvons valider l'hypothèse 1.

L'un des objectifs de notre étude était de mesurer quantitativement l'effet de l'emploi du code de correction sur la performance des apprenants en FL2 au cours de la phase de correction d'erreurs dans le processus d'écriture. Ainsi, au cours du chapitre traitant du cadre théorique, nous nous sommes basé sur des articles ayant fait état de l'utilité de l'usage du code de correction lors de la phase de révision en communication écrite par les apprenants en FL1 et en FL2. Cependant, les résultats que nous venons de présenter ne semblent pas en faire la démonstration. Ainsi l'hypothèse 1 que nous avons émise précédemment est donc nulle : **Hypothèse nulle** : Les apprenants de secondaire IV et V, inscrits dans un programme de français langue seconde (français de base et français enrichi), réussiront mieux à corriger les erreurs de français soulignées dans un texte lorsqu'ils utilisent un code de correction comme outil de référence que lorsqu'ils n'utilisent pas de code de correction.

Voyons maintenant si nous pouvons valider l'hypothèse 2.

4.2 Résultats globaux selon le sexe des participants, pour les sujets inscrits en français enrichi et en français de base ainsi que le groupe témoin

Pour vérifier l'hypothèse 2, nous présenterons dans cette section les résultats des élèves inscrits au programme de français enrichi et français de base, tout en tenant compte de la variable sexe des participants. Cette dernière est prise en considération par le fait que nous voulons observer s'il y a une relation entre le sexe des participants et leur seuil de réussite. Pour chacun des programmes FE et FB, nous soulignerons les moyennes et les écarts-types, selon le sexe des participants, tout en mettant en exergue l'emploi ou non du code de correction. Ensuite, nous regrouperons les moyennes et les écart-types exprimés en pourcentage pour l'ensemble des participants en français enrichi et français de base séparément, sous la variable sexe des participants. Enfin, nous tiendrons compte des résultats du test statistique pour observer la possibilité de différence significative entre les participants de sexe féminin et ceux de sexe masculin, pour les deux programmes FE et FB, incluant le groupe témoin.

4.2.1 Résultats selon le sexe des participants pour le programme français enrichi

Le tableau 4.2 présente en pourcentage les moyennes et les écarts-types des résultats obtenus par les garçons et les filles au test de correction d'erreurs. Chez les sujets ayant utilisé le code (AC), les filles ont une moyenne de 25.7 % et une très grande variation (20.1) autour de la moyenne. Chez les garçons, la moyenne est supérieure à celle des filles (50.5%) et l'écart-type moins élevé que chez les filles (8.7) ce qui fait une différence de 24.8% pour les garçons.

Tableau 4.2

Moyenne et écart-type, selon le sexe pour les groupes avec/sans code et groupe témoin, pour les programmes français enrichi et français de base et total pour l'ensemble des participants

		Pourcentage (%)								Pourcentage (%)					
		FE								FB					
		n	\bar{X}	É-T	Test t	Valeur de p	> 0.05			n	\bar{X}	É-T	Test t	Valeur de p	> 0.05
c o d e	sexe							code	sexe	6	11.9	19.9			
	A C	f	5	25,7	20.1			AC	f						
		m	5	50.5	8.7				m	7	16.3	14.5			
S C	f	6	35.7	17.5				SC	f	6	4.8	4.3			
		m	3	42.9	20.8				m	5	3.8	4.0			
T M	f	9	50.3	15.6											
		m	5	42.9	16.1										
T o t a l	f	20	39.8	19.4	0.96	0.3430		Total	f	12	8.3	14.2	0.50	0.6194	
		m	13	45.8					14.1	m	12	11.1			

Et quand nous regroupons l'ensemble des participants inscrits au programme de français enrichi (20 filles et 13 garçons), nous obtenons, selon le tableau 4.2, une moyenne de 39.8 et un écart-type de 19.4% pour les filles, contre 45.8% et un écart-type de 14.1% pour les garçons. Ainsi, les sujets de sexe masculin ont mieux performé que ceux du sexe féminin au test de correction d'erreurs, dans ce groupe de français enrichi ; ils ont obtenu un score de 6% supérieur à celui des filles.

significative (Test $t = 0.96$, $p = 0.3430$). Nous ne pouvons ainsi valider l'hypothèse 2 ; elle est donc nulle, pour ce qui a trait aux groupes inscrits en FE. Voyons maintenant ce qu'il en est chez les élèves inscrits en français de base.

4.2.2 Résultats selon le sexe des participants pour le programme français de base

Nous présentons dans cette sous-section la moyenne et les écarts-types, selon le sexe, pour les sujets en français de base ayant eu droit au code de correction (AC) et pour ceux qui n'en ont pas eu droit (SC) lors du test de correction d'erreurs. Le tableau 4.2 montre une différence de 4.4% de moyenne en faveur des garçons du groupe AC. Mais quant au groupe SC, les garçons ont 1% de moins que les filles.

Et quand nous regroupons l'ensemble des participants, les 12 filles et les 12 garçons inscrits au programme de français de base, nous obtenons, selon le tableau 4.2, une moyenne de 8.3% et un écart-type de 14.2% (disproportionné par rapport à la moyenne) pour les filles. Les garçons, quant à eux, ont enregistré une moyenne de 11.1% et un écart-type de 12,7%. Ainsi, au sein du groupe de base, les garçons ont aussi mieux performé que les filles au test de correction d'erreurs, car ils ont eu un score dépassant de 2.8% celui de ces dernières.

Mais pour observer des possibilités d'écart significatif entre les moyennes obtenues par les filles et les garçons, nous avons utilisé le test t bilatéral de Student. La différence entre les deux groupes n'est pas significative (Test $t = 0.50$, $p = 0.6194$). Ainsi, avec les participants inscrits en français de base, nous ne pouvons non plus valider l'hypothèse 2 ; elle est donc nulle.

Cependant, nous avons soulevé d'autres sous-questions pour approfondir la question sous d'autres angles. La première question dont nous allons tenir compte est la suivante : En

tenant compte de leur seuil de réussite (fort, moyen ou faible), est-ce qu'un groupe d'élèves (FB ou FE) bénéficiera de l'utilisation du code de correction pour bien performer au test?

4.3 Qui aurait le plus bénéficié de l'emploi du code de correction?

Dans cette section, nous voulions identifier les sujets qui auraient le plus bénéficié de l'emploi du code de correction. Pour ce faire, nous avons dressé un tableau relevant le nombre des sujets ayant utilisé le code et leur seuil de réussite, selon les catégories fort, moyen et faible. En effet, dans le chapitre traitant du cadre théorique, nous avons brièvement décrit le profil des apprenants en FL2. Certains sont considérés comme étant moins compétents et d'autres sont étiquetés comme étant plus compétents. Une recension des écrits a aussi statué que les apprenants moins compétents s'inscrivent généralement au programme de français L2 de base, qui fait suite au programme de français de base du primaire du MELS. Tandis que ceux qui sont plus compétents prennent des cours de français enrichi réservé en général pour les apprenants qui ont suivi le parcours d'immersion au primaire ou pour ceux qui possèdent déjà une certaine aisance en français et qui veulent parfaire leur apprentissage de la langue orale et écrite. Nous basant sur ces prémisses, nous avons statué qu'il y aurait trois groupes d'élèves utilisant le code de correction : les élèves forts et les élèves faibles, et entre les deux se situeraient les élèves moyens. Dans le chapitre sur l'approche méthodologique, nous avons défini les élèves forts comme étant ceux qui normalement, au cours du test de correction d'erreurs, obtiendraient un score de 15 et + sur un total de 21 points, et ce peu importe le programme de français auquel ils se sont inscrits ; tandis que les élèves moyens sont ceux qui auraient la cote située entre 13 à 14/21, peu importe leur programme de français; et enfin, les élèves faibles sont ceux qui enregistreraient un score inférieur à 13/21, quel que soit le programme de français qu'ils ont suivi au cours de leur cursus scolaire. Nous avons établi le seuil de réussite à ce test à 13 - 14/21, ce qui représente une moyenne de 61.90 - 67%. Nous avons tenu compte du seuil de réussite de 60% par matière tel que fixé par le régime pédagogique de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire du Québec (2010). N'importe quel participant inscrit en français

de base peut mieux y performer qu'un participant inscrit en français enrichi, et vice-versa. Ainsi, le tableau 4.3 nous montre le nombre des sujets ayant utilisé le code et leur seuil de réussite, selon les catégories fort, moyen et faible.

Tableau 4.3

Seuil de réussite des élèves ayant eu accès au code de correction

	Nbre d'élèves	Seuil de réussite		
		Fort (15 pts et plus)	Moyen (13 à 14 pts)	Faible (12 pts et moins)
Sujets inscrits en FL2 enrichi	10	0 élève soit 0%	1 élève soit 10%	9 élèves soit 90%
Sujets inscrits en FL2 de base	13	0 élève soit 0%	0 élève soit 0%	13 élèves soit 100%

Nous constatons que dans les deux groupes, le seuil de réussite est faible. En effet, aucun participant inscrit en FL2 enrichi et en FL2 de base n'a réussi à obtenir un score fort de 15 points et plus, malgré l'emploi du code. De plus, un seul participant sur les 10 inscrits en français enrichi accuse un score moyen de 13 points sur 21, soit 61.90%. Donc, presque la totalité des sujets ayant subi le test avec le code de correction l'ont échoué : 9 élèves sur 10 (90%) inscrits au programme de français enrichi accusent un score inférieur à la moyenne de 12 points et moins sur 21; tandis que les 13 participants (soit 100%) inscrits en français de base ont obtenu une cote inférieure à cette même moyenne. Ainsi, nous ne pouvons affirmer, en tenant compte des résultats quantitatifs, que le code de correction aurait profité à l'un ou l'autre des groupes d'élèves, à savoir ceux accusant de faibles compétences en français et ceux faisant preuve de compétences plus fortes en français. Ceci étant dit, nous allons aborder maintenant la deuxième sous-question de notre recherche ainsi formulée : Quelles

catégories d'erreurs les différents groupes d'élèves (FE-4 et FB-4 et FB-5) ainsi que le groupe témoin (FE-4-T) réussiront-ils à mieux corriger?

4.4 Résultats selon les catégories d'erreur réussies par les groupes expérimentaux et témoin

Dans cette section, nous présentons les résultats obtenus par les sujets pour chaque catégorie d'erreur qui a été introduite dans le texte, lors du test de correction d'erreurs. Nous faisons ceci dans le but de répondre à la deuxième sous-question de notre étude à savoir quelles catégories d'erreur les élèves réussiront à mieux corriger? Pour répondre à cette question, nous avons observé les résultats obtenus par les sujets, selon les sept catégories d'erreur, et avons vérifié s'il y a des différences statistiquement significatives entre ceux ayant utilisé le code et ceux qui ne l'ont pas utilisé lors du test.

Dans un premier temps, nous présentons les résultats selon les sept catégories d'erreurs en lien avec chacune de nos sous-questions (sq1 pour sous-question 1 à sq7 pour sous-question 7) pour les élèves inscrits en français enrichi, en ayant soin de faire ressortir les moyennes et les écarts-types pour le groupe expérimental et le groupe témoin. Deuxièmement, nous exposons les résultats par catégories d'erreur, pour les élèves inscrits en français de base, en ayant soin de présenter les moyennes et les écart-types pour les deux groupes expérimentaux et le groupe témoin.

4.4.1 Résultats selon les catégories d'erreur pour le programme français enrichi

Cette sous-section expose la moyenne et les écart-types pour le groupe expérimental, selon que les sujets avaient eu droit au code (AC) ou non (SC), et le groupe témoin, pour chaque

catégorie d'erreur (sq = sous-question). Pour un rappel des sept catégories d'erreur et les erreurs qui s'y rapportent, le tableau 3.2 du chapitre sur la méthodologie sert de référence.

Les résultats des différentes corrections réussies par les élèves varient d'une catégorie d'erreur à l'autre. En effet, comme le montre la figure 4.2, les moyennes et les écart-types des corrections réussies par les élèves ayant utilisé le code démontrent des différences statistiquement non significatives et une seule tendance vers une différence statistiquement significative.

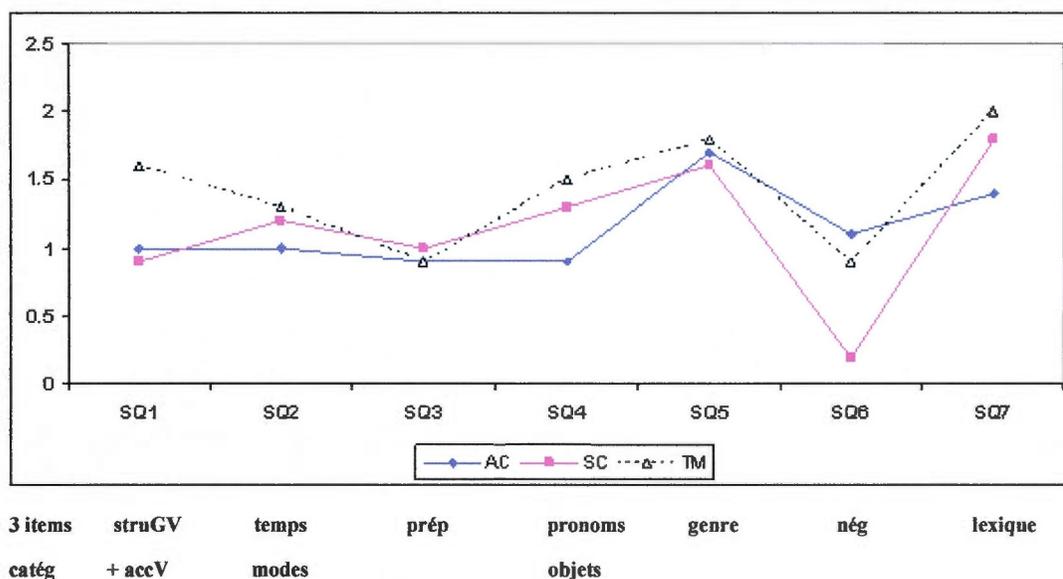


Figure 4.2. Nombre moyen de réussites pour chaque catégorie d'erreur selon la présence/absence de code d'erreur pour le programme français enrichi et le groupe témoin

La figure 4.2 trace la moyenne des résultats pour chaque catégorie d'erreur réussie par chacun des sous-groupes expérimentaux (AC/SC) en français enrichi, ainsi que le groupe témoin. Sur l'axe horizontal se retrouvent les sept catégories d'erreur SQ1 à SQ7. Sur l'axe vertical se retrouve le nombre moyen d'items réussis sur les 3 items de chaque catégorie. La figure 4.2 montre une certaine supériorité du groupe témoin (ligne pointillée), dans cinq des

La figure 4.2 trace la moyenne des résultats pour chaque catégorie d'erreur réussie par chacun des sous-groupes expérimentaux (AC/SC) en français enrichi, ainsi que le groupe témoin. Sur l'axe horizontal se retrouvent les sept catégories d'erreur SQ1 à SQ7. Sur l'axe vertical se retrouve le nombre moyen d'items réussis sur les 3 items de chaque catégorie. La figure 4.2 montre une certaine supériorité du groupe témoin (ligne pointillée), dans cinq des sept catégories d'erreur (sGV et aGV, temps/modes, pronoms objets, genre et lexique) sur les deux sous-groupes expérimentaux (AC/SC) en français enrichi. Le groupe SC (ligne rose), pour sa part, surpasse la moyenne du groupe AC (ligne bleue) dans quatre catégories d'erreur (temps/modes, prép, pronoms objets et lexique) et celui du groupe témoin dans une seule catégorie (prép). La supériorité du groupe AC sur les deux autres groupes à la fois ne se manifeste que dans la catégorie négation. Les moyennes et les écarts-types affichés sur ce graphique ont été calculés à partir des données saisies sur le fichier *Excel* et sont représentés dans le tableau 4.4 pour FE.

Tableau 4.4

Résultats (nombre) pour chaque catégorie d'erreur réussie pour le programme de français enrichi et le groupe témoin

Les catégories d'erreur	Français enrichi					
	AC		SC		TM	
	MOY	É.T.	MOY	É.T.	MOY	É.T.
sq1	1.00	0.67	0.89	0.78	1.57	0.94
sq2	1.00	0.82	1.22	0.67	1.29	0.61
sq3	0.90	0.74	1.00	0.71	0.86	0.66
sq4	0.90	0.99	1.33	1.32	1.50	1.16
sq5	1.70	0.95	1.56	0.88	1.79	0.89
sq6	1.10	0.74	0.22	0.44	0.93	0.92
sq7	1.40	1.07	1.78	1.30	2.07	1.14
Score	8.00	4.11	8.00	3.71	10.00	3.28

il y a trois questions pour chacune des sept catégories. Il serait important de noter les faibles scores enregistrés en bas de 1.80 (60%) par tous les groupes, et à toutes les catégories d'erreur, à l'exception de la catégorie lexicale où seul le groupe témoin a obtenu un score de 2.07 (69%). De plus, nous pouvons noter la parité entre le score total des groupes AC et SC, soit 8/21 (38%).

Mais ces résultats indiquent que nous ne pouvons démontrer quantitativement l'influence de l'emploi du code de correction sur la performance des élèves lors du test de correction d'erreurs. Un autre fait confirmant cette constatation est la supériorité du score total du groupe témoin, qui est de 10/21(48%), sur celui des groupes AC et SC, qui est de 8/21 (38%). Ayant ces données en évidence, passons maintenant à la présentation des résultats selon les catégories d'erreur pour les élèves inscrits en français de base.

4.4.2 Résultats selon les catégories d'erreur pour le programme français de base

Dans cette sous-section, nous présentons les moyennes et les écarts-types pour chaque catégorie d'erreur pour les élèves inscrits en français de base. Ces résultats tiennent compte du score des sous-groupes, basé sur le fait qu'ils aient ou non utilisé le code au cours du test de correction d'erreurs.

Quand nous observons la figure 4.3, nous constatons que, tout comme dans les résultats du programme de français enrichi, les résultats varient d'une catégorie d'erreur à l'autre, et ce pour les deux groupes d'élèves inscrits en français de base ayant utilisé le code (AC) et ceux n'ayant pas utilisé le code (SC). Décrivons la figure 4.3.

Elle représente sous forme graphique la moyenne des résultats des deux groupes (AC/SC) dans chaque catégorie d'erreur du test de correction d'erreurs. L'axe horizontal aligne les sept catégories d'erreur SQ1 à SQ7. L'axe vertical, par contre, expose la moyenne partant de zéro

(seuil minimal) à 1 (seuil maximal), selon la figure 3. Étant donné qu'aucun groupe n'a réussi une moyenne plus élevée que 1.00 dans l'une des sept catégories d'erreur, nous avons fixé le seuil maximal à 2.00 (fig. 4.3).

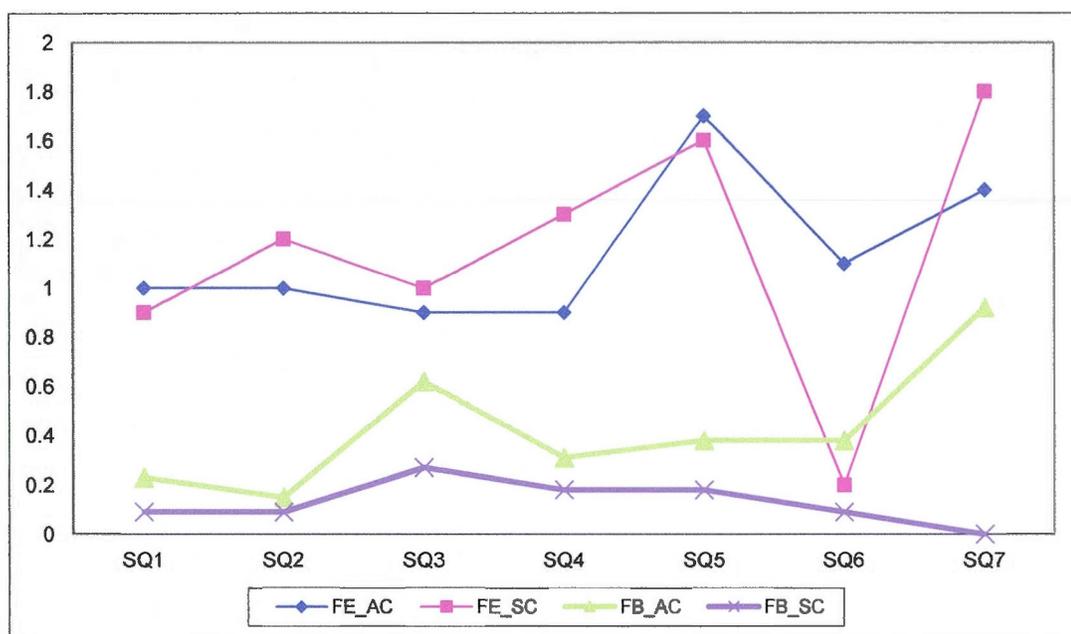


Figure 4.3. Nombre moyen de réussite pour chaque catégorie d'erreur selon la présence/absence de code d'erreur pour le programme français de base et français enrichi

La figure 4.3 montre une certaine supériorité dans les sept catégories d'erreur, plus particulièrement aux catégories SQ3 et SQ7 du groupe français de base AC (ligne verte) sur le groupe français de base SC (ligne mauve). Nous allons présenter en chiffres, dans le tableau 4.5, les moyennes et les écarts-types affichés sur ce graphique et qui ont été calculés à partir des données saisies sur le fichier *Excel*.

Tableau 4.5

Résultats (nombre) pour chaque catégorie d'erreur réussie pour le programme français de base

Les catégories d'erreur	Français de base			
	AC		SC	
	MOY	É.T.	MOY	É.T.
Sq1	0.23	0.60	0.09	0.30
Sq2	0.15	0.55	0.09	0.30
Sq3	0.62	0.96	0.27	0.47
Sq4	0.31	0.48	0.18	0.40
Sq5	0.38	0.87	0.18	0.40
Sq6	0.38	0.65	0.09	0.30
Sq7	0.92	1.32	0.00	0.00
score	3.00	3.49	0.91	0.83

Dans les groupes inscrits en français de base (tableau 4.5), le score final des sujets ayant eu le code est supérieur à celui des sujets n'ayant pas utilisé le code. Le score du groupe AC est de 3/21, ce qui représente 14.28%, tandis que celui du groupe SC est de 0.91/21, ce qui est de 0.04%. Mais, même si le groupe AC obtient de meilleurs résultats que le groupe SC dans toutes les catégories, il demeure incertain que le code de correction ait pu exercer un impact majeur sur la performance des élèves lors de ce test de correction d'erreurs, compte tenu de la faiblesse des résultats.

Néanmoins, pour les besoins de notre étude, nous avons comparé les moyennes pour chaque catégorie d'erreur (sq1 à sq7) entre la présence de code (AC) et l'absence de code (SC), pour chacun des programmes de français enrichi et de base. Pour établir cette comparaison, nous avons utilisé le test non-paramétrique de Wilcoxon pour chacun des groupes français enrichi

et français de base. Ainsi, le tableau 4.6 montre les résultats des différents tests statistiques que nous avons effectués afin de vérifier les possibilités de différences statistiquement significatives entre les groupes FE et FB, tout en tenant compte des variables dépendantes AC et SC.

Tableau 4.6

Comparaison du nombre moyen de réussite pour chaque catégorie d'erreur (sq1 à sq7) entre la présence de code de correction (AC) et l'absence de code de correction (SC) pour les groupes de français enrichi et de base

	Français enrichi		Français de base	
	z	p-valeur	z	p-valeur
sq1	0.31	0.7536	0.45	0.6499
sq2	-0.57	0.5661	0.50	1.0000
sq3	-0.27	0.3940	0.73	0.4637
sq4	-0.60	0.5453	0.66	0.5118
sq5	0.34	0.7621	0.33	0.7431
sq6	2.54	0.0112	1.27	0.2041
sq7	-0.64	0.5246	2.21	0.0273

Tout en utilisant le test non paramétrique de Wilcoxon, nous présentons la statistique z du test et son niveau de probabilité p (p-valeur) pour chacun des programmes (FE et FB) (tableau 4.6). Sur les sept catégories d'erreur, en français enrichi, il n'y a que la catégorie négation dont le résultat du test statistique affiche une différence significative entre les groupes AC et SC (Test $z = 2.54$, $p = 0.0112$). À la lumière des résultats de ces tests statistiques parmi les élèves inscrits en FE, la seule catégorie d'erreur est celle de la question négation qui est la mieux réussie par les sujets ayant utilisé le code de correction lors du test de correction d'erreurs. Tandis qu'en français de base, c'est le résultat du test statistique pour la catégorie lexicale qui présente une différence significative entre les groupes AC et SC (Test $z = 2.21$, $p = 0.0273$).

Cependant, la seule catégorie d'erreur qui est la mieux réussie par les sujets inscrits en français de base et ayant eu droit à l'emploi du code de correction pendant le même test est la question lexicale. Toutefois, eu égard aux faibles résultats enregistrés dans les autres catégories d'erreur, nous ne pouvons affirmer qu'il y ait des différences dues à l'emploi du code de correction par les sujets. Cette constatation nous amène maintenant à considérer la sous-question de recherche 3 ainsi formulée : Est-ce qu'il y a une corrélation entre les résultats des participants et le programme de français auquel ils sont inscrits?

4.5 Résultats globaux selon le programme des participants

Dans cette section, nous présenterons les moyennes et les écarts-types selon le programme des participants. En effet, lors du test de correction d'erreurs, nous avons prévu recueillir, sur la page couverture, des données sociodémographiques relatives au parcours scolaire des élèves en français. Ces données avaient pour but de nous permettre de mesurer un éventuel rapport entre le programme de français des participants et leur performance au test de correction d'erreurs. Nous exposerons premièrement les résultats globaux obtenus par les participants selon leur programme. Deuxièmement, nous présenterons les résultats des tests statistiques qui ont été effectués pour mesurer la probabilité d'écart significatif entre les scores obtenus par les participants, en tenant compte de la variable indépendante programme de français.

D'abord, comme nous pouvons l'observer par un simple coup d'œil jeté au tableau 4.7, selon les données sociodémographiques, 24 élèves étaient inscrits au programme FB. Pour ce qui concerne le programme FE, les données sociodémographiques ont permis de répertorier 33, incluant le groupe témoin.

Tableau 4.7

Résultats globaux selon le programme de français des participants : FB et FE (incluant groupe témoin)

	Pourcentage (%)					
	n	\bar{X}	É.T.	Test t	Valeur de p	< 0.05 = *
Programme						
FB	24	9.7	13.3	7.60	0.0001	*
FE	33	42.1	17.5			

La comparaison des moyennes selon le programme, utilisant le test t bilatéral de Student nous montre une différence entre FB et FE. L'écart entre les deux groupes est significatif (Test t = 7.60, $p < 0.0001$) Ainsi, le programme de français auquel les participants s'étaient inscrits a eu une incidence significative sur leurs résultats au test de correction d'erreurs. Conséquemment, en matière de correction des erreurs dans des textes écrits, l'élève inscrit en français enrichi réussirait mieux que l'élève inscrit en français de base.

L'idée d'une certaine utilité du code de correction pour améliorer les habiletés en communication écrite des apprenants en FL2 n'a pas été démontrée quantitativement par notre recherche. Cependant, même si nous n'avons pas prévu mesurer des différences statistiquement significatives entre les quatre groupes de participants concernant les moyennes qu'ils ont obtenues aux deux productions écrites au cours de la phase de la préexpérimentation, nous publions ces résultats pour le besoin de notre recherche.

La performance des sujets au critère « langue » en communication écrite, le critère pour lequel ils ont eu à utiliser le code de correction pour corriger leurs propres erreurs soulignées par leur enseignant, est affichée au tableau 4.8.

Tableau 4.8

Résultats obtenus par les quatre groupes de participants au critère langue

Groupe	Moy. groupe	Moy. groupe	Moy. gén.
	Texte expressif ou récit	Lettre de motivation	
S4-FB	68%	60%	64%
S4-FE	85%	80%	82.5%
S5-FB	61%	68%	64.5%
S4-FE-T	74.82%	58%	66.41%

Ces résultats montrent que le groupe expérimental de français enrichi du secondaire IV a enregistré de meilleures performances à la première production écrite que le groupe témoin de français enrichi du secondaire IV et que ces deux groupes ont obtenu de meilleurs résultats que les sujets des groupes de français de base. Par contre, au niveau de la deuxième production écrite, les trois groupes expérimentaux ont mieux réussi à corriger leurs erreurs que le groupe témoin. Par exemple, le groupe expérimental (S4-FE) a obtenu un score de 80% contre 58% pour le groupe témoin (S4-FE-T).

L'évaluation des sujets pour les deux types de texte a été faite par deux évaluateurs selon un protocole préétabli (Appendice I), afin d'en assurer la fiabilité mutuelle (*inter rater reliability*). La phase de la présentation des résultats quantitatifs ayant été complétée, passons maintenant aux résultats des données qualitatives qui ont été recueillies.

Le deuxième volet de notre étude comprend la présentation des résultats au plan qualitatif, avec l'approche *Penser à voix haute*. Il tient compte également de notre quatrième question

Le deuxième volet de notre étude comprend la présentation des résultats au plan qualitatif, avec l'approche *Penser à voix haute*. Il tient compte également de notre quatrième question de recherche telle qu'elle a été énoncée : Quel est le niveau de cognition atteint par l'élève lorsqu'il porte une réflexion ciblée sur la correction des erreurs dans un texte écrit, en utilisant la taxonomie de Bloom?

4.6 Résultats de l'analyse de l'expérience *Penser à voix haute*

Dans la présente section, nous exposerons les résultats de l'analyse des données qualitatives recueillies à l'aide de l'approche *Penser à voix haute* et de l'interview rétrospective. Bien entendu, ces données sont extraites des verbalisations que les 12 participants ont effectuées au cours des séances individuelles. Or, c'est au travers des protocoles obtenus au cours des verbalisations que nous avons analysé le processus cognitif mis en jeu par les participants, lors du test de correction d'erreurs. Comme mentionné au chapitre III sur la méthodologie, nous avons choisi la méthode d'analyse de protocoles communément appelée par Ericsson et Simon (1993) *meaningful analysis verbalizations* et la taxonomie des habiletés cognitives de Bloom comme base d'analyse de ces résultats.

4.6.1 L'analyse des protocoles verbaux obtenus lors de l'expérience *Penser à voix haute*

En nous appuyant sur la taxonomie de Bloom, nous avons procédé au découpage et au codage de plusieurs verbalisations émises par les douze participants. À cette phase de notre analyse, nous avons dû mettre de côté plusieurs verbalisations que nous avons jugées non pertinentes, parce qu'elles ne font montre d'aucune stratégie cognitive de la part des sujets. À titre d'exemples, nous avons écarté des verbalisations comme : « I don't know (Je ne sais pas) » ; I don't understand (Je ne comprends pas).»

correction d'erreurs pour participer à l'expérience *Penser à voix haute* et à l'entrevue semi-dirigée. Comme le montre le tableau 4.9, pour chacun des trois groupes-classes expérimentaux, 4 participants ont été sélectionnés, soit le sujet ayant obtenu la plus forte note (+F) et le sujet ayant eu la plus faible note (+f), sans le code de correction (SC) ; le sujet ayant eu la plus forte note (+F) et le sujet ayant eu la plus faible note (+f), avec le code de correction (AC). Quant au groupe S5-FB (SC), aucun des élèves ayant obtenu un score plus faible que 4.76%, la plus forte note enregistrée dans ce groupe, n'a voulu participer à l'expérience *Penser à voix haute*. De ce fait, un sujet ayant enregistré une note similaire a été invité à y participer. Ayant ces informations à notre portée, exposons les résultats de l'analyse des protocoles.

Tableau 4.9

Profil des 12 sujets ayant participé à l'expérience *Penser à voix haute* et à l'entrevue semi-dirigée

Groupe-classe et programme de français	# d'identité des participants	code	Seuil de réussite		Score (%) au test de correction d'erreur
			+f (faible)	+F (fort)	
S4-FB	3	SC		+F	14.29%
	6	SC	+f		4.76%
	4	AC		+F	52.38%
	5	AC	+f		4.76%
S4-FE	9	SC		+F	57.14%
	13	SC	+f		14.29%
	10	AC		+F	61.90%
	12	AC	+f		9.52%
S5-FB	29	SC		+F	4.76%
	38	SC		+F	4.76%
	30	AC		+F	47.62%
	40	AC	+f		4.76%

4.6.1.1 Les habiletés cognitives manifestées par les sujets du groupe S4-FB

L'analyse des données que nous avons cueillies au cours de ces douze séances de verbalisation nous a permis de déceler des différences entre les participants (voir tableau 4.10), en matière de stratégie cognitive. En effet, le seuil de cognition qu'ils ont réussi à atteindre, à chaque fois qu'ils faisaient face à une erreur soulignée lors de la lecture du texte, varie selon que l'élève utilisait le code de correction ou non. Pour élaborer le tableau des seuils de cognition atteints par chaque groupe, nous avons tenu compte de la stratégie cognitive verbalisée par chaque sujet pour corriger les erreurs, sans nous attarder au fait que ce dernier ait réussi ou non la correction. Autrement dit, le sujet n'a pas nécessairement besoin de trouver la bonne réponse pour manifester de l'habileté cognitive.

Tableau 4.10

Profil et niveaux de pensée atteints par chacun des douze sujets lors de l'expérience *Penser à voix haute*

# id. du sujet	code	Seuil de réussite + F / + f	Score (%) au test de correction d'erreurs	Niveaux de pensée et fréquence						Total
				Connaissance	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse	Évaluation	
3	S4-FB SC	+F	14.29%	3	1	3	0	0	0	7
6	S4-FB SC	+f	4.76%	0	2	0	0	0	0	2
Total (SC) :				3	3	3	0	0	0	9
4	S4-FB AC	+F	52.38%	3	3	0	0	0	5	11
5	S4-FB AC	+f	4.76%	1	0	0	1	0	0	2
Total (AC) :				4	3	0	1	0	5	13
# id. du sujet	code	Seuil de réussite + F / + f	Score (%) au test de correction d'erreurs	Niveaux de pensée et fréquence						Total
				Connaissance	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse	Évaluation	
9	S4-FE SC	+F	57.14%	1	1	2	0	0	3	7
13	S4-FE SC	+f	14.29%	7	0	1	0	0	0	8
Total (SC) :				8	1	3	0	0	3	15
10	S4-FE AC	+F	61.90%	4	0	4	0	0	5	13
12	S4-FE AC	+f	9.52%	3	0	0	1	0	0	4
Total (AC) :				7	0	4	1	0	5	17
# id. du sujet	Code	Seuil de réussite + F / + f	Score (%) au test de correction d'erreurs	Niveaux de pensée et fréquence						Total
				Connaissance	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse	Évaluation	
29	S5-FB SC	+F	4.76%	0	0	0	0	0	0	0
38	S5-FB SC	+F	4.76%	3	1	1	0	0	0	5
Total (SC) :				3	1	1	0	0	0	5
30	S5-FB AC	+F	47.62%	1	0	5	1	0	3	10
40	S5-FB AC	+f	4.76%	0	0	0	1	0	0	1
Total (AC) :				1	0	5	2	0	3	11

L'analyse des protocoles que nous avons recueillis est basée sur la taxonomie de Bloom. Les définitions des différents niveaux de pensée (voir le tableau 3.7) et les verbes d'action qui y sont associés nous ont servi de fil conducteur pour classer les protocoles émis par les participants. Notre classification a aussi tenu compte du fait que les 12 sujets sont limités dans leur compétence grammaticale et qu'ils ne peuvent pas faire montre d'un métalangage tout à fait élevé. C'est pourquoi nous avons été très ouvert au moindre petit effort de chaque participant indistinctement qui a osé faire ressortir ce qui se cache dans sa mémoire à court terme en accomplissant la tâche de correction d'erreurs. De plus, l'approche de la réflexion à voix haute que nous avons empruntée pour identifier le niveau de cognition des douze participants est à titre exploratoire. Il n'y a pas eu de vérification ou d'accord inter-juge lors de la classification des protocoles, car cette section n'était pas l'élément essentiel de la recherche. L'objectif était de recueillir des informations préliminaires permettant de vérifier le potentiel d'exploiter plus à fond cette piste dans une recherche future. Dans la présente recherche, elle ne constitue qu'un objectif secondaire nous permettant de trouver des éléments de réponse à la quatrième question de départ de notre recherche.

Néanmoins, nous avons adopté une neutralité dans la classification ou la catégorisation des protocoles obtenus, tout comme nous l'avons fait pour les résultats des données quantitatives. Ainsi, chaque fois qu'un sujet a émis un protocole, c'est-à-dire une réflexion qui possède une certaine signification ou qui développe plus ou moins un certain métalangage, nous les catégorisons comme le montre le tableau 4.11.

Tableau 4.11

Classification et justification des choix de protocoles émis par les douze sujets

Connaissance	Le sujet exprime une certaine réflexion montrant qu'il connaît plus ou moins la structure même s'il n'arrive pas à l'appliquer complètement. Par exemple, dans *ce est pas, si le sujet dit que la réponse est <i>c'est pas</i> , sans donner de détail. Il se rappelle qu'il doit contracter *ce est pas en <i>c'est pas</i> , mais il n'arrive pas à s'expliquer comment il a pu omettre la particule négative <i>n'</i> dans <i>ce n'est pas</i> .
Compréhension	Le sujet connaît la structure et tente même de verbaliser une explication, même s'il n'a pas fait la bonne correction. Par exemple, dans l'erreur *dans Ontario, le sujet met une autre proposition, comme *à Ontario au lieu de <i>en Ontario</i> , montre par là qu'il connaît la structure, même s'il n'arrive pas à trouver la bonne réponse.
Application	Le sujet connaît la structure, la comprend et peut l'appliquer sans pouvoir pousser sa pensée plus loin vers l'analyse. Exemple, le sujet connaît la règle d'accord de l'adjectif <i>nutritif</i> dans l'erreur *valeur nutritif ; il la comprend et l'applique, en donnant la bonne réponse : <i>nutritive</i> . Mais il n'est pas en mesure d'analyser ou de décrire la règle d'accord au féminin des adjectifs terminés en <i>f</i> au masculin.
Analyse	Le sujet connaît la structure, peut l'expliquer, peut l'appliquer et tente même de la déceler. Par exemple, dans l'erreur *au moment la, le sujet qui a pu déceler ou inférer la préposition <i>de</i> .
Synthèse	Le sujet connaît la forme correcte et peut l'expliquer, l'appliquer, la comparer à d'autres formes, pour ensuite la créer.
Évaluation	Le sujet connaît la forme, peut l'expliquer, l'appliquer, l'analyser, la produire et l'évaluer en la justifiant ou en l'argumentant. Par exemple, le sujet qui justifie sa réponse en argumentant sur l'usage du vouvoiement et du tutoiement dans l'erreur *ton repas.

Dans son processus de cognition, la pensée du sujet part du bas (la connaissance), s'élève et puis s'arrête à un niveau quelconque de la classification de Bloom, à chaque fois qu'il a eu à

faire face à une erreur soulignée dans le texte. Parfois nous observons un *black out* total ou une confusion de la part du sujet. Aussi verbalise-t-il des niveaux de pensée selon ses habiletés cognitives. Le tableau 4.11 montre que le niveau de pensée du sujet identifié au no 5 s'est arrêté seulement une fois au niveau de la connaissance, puis une fois au niveau de l'analyse. Dans le premier cas, c'est-à-dire le niveau de la connaissance, la pensée du sujet n'est pas allée plus loin ; elle s'est arrêtée à cette phase seulement pendant qu'elle accomplissait sa tâche. Dans le deuxième cas, le sujet a poussé sa pensée jusqu'au niveau de l'analyse. Cela sous-entend que son processus cognitif a dû commencer par le niveau de la connaissance pour s'arrêter – peut-être en quelques fractions de seconde – au niveau de l'analyse. C'est ainsi que nous avons associé chaque protocole au niveau même où le sujet a arrêté sa pensée et ce, pour tous les participants. Puis, pour les fins de notre recherche, nous avons comptabilisé les fréquences, c'est-à-dire le nombre de fois qu'un sujet a arrêté son processus de cognition à un niveau de pensée quelconque au cours de ses verbalisations.

À titre d'exemple, après avoir analysé les commentaires suivants émanant du sujet no 5 : "I just wrote it, and it sounded better than it was", nous avons classé cette pensée dans la catégorie d'analyse. Cette pensée paraît simple au premier abord, cependant le sujet, malgré son niveau de français faible, a su analyser deux groupes de structure prépositionnelle (sGPrép) : **au moment la* (la structure fautive) et *au moment de la* (la structure correcte), pour choisir celle qui lui semble appropriée. En plus, elle dit avoir utilisé le code de correction comme guide. Par contre, des commentaires tels que : "It's...it's suppose to be c'est," nous les avons classés dans la catégorie connaissance. Car la structure fautive **ce est pas*, telle qu'elle est soulignée dans le texte, est corrigée par la plupart des participants par la structure *c'est pas* au lieu de *ce n'est pas*, ce qui relève du niveau de langage familier en français. Le sujet s'est rappelé de la particule négative incomplète *c'est pas* et a arrêté son processus de cognition au niveau de la connaissance, sans le pousser plus loin.

Quant au sujet no 4, il s'est mieux démarqué à l'aide du code de correction, par rapport au sujet no 5. Effectivement, son processus de cognition s'est arrêté 3 fois au niveau de la connaissance, 3 fois au niveau de la compréhension, 5 fois à l'échelle de l'évaluation. Il a

atteint 5 fois les niveaux supérieurs de la pensée. Nous avons retenu quelques commentaires de la part de ce sujet, pour illustrer ses habiletés cognitives. Par exemple, nous avons associé au niveau d'évaluation le fait par le sujet d'avoir comparé le tutoiement hors contexte dans l'erreur soulignée *ton repas* au vouvoiement dans l'expression correcte *votre repas*. Il dit ceci : « *Ton repas*. Mais je mette *votre* parce que je juste pensé que ça sonne plus bon. » Ensuite, il justifie et argumente en se référant au code : « Ouais, le code L pour lexicque ». Enfin, il explique le rôle du code L : « C'est... Comme ça dit que j'ai besoin de trouver un autre mot pour remplacer ».

Par ailleurs, après avoir analysé les verbalisations des sujets de ce groupe qui ont travaillé sans le code, nous avons classé 3 protocoles au niveau de la connaissance pour le sujet no 3 et 1 au niveau de la compréhension et 3 protocoles au niveau de l'application. Ce dernier étant le seuil le plus élevé qu'il ait pu atteindre. Voici un exemple de protocole venant du sujet no 3 que nous avons catégorisé au niveau de l'application. Le sujet, lorsqu'il est arrivé devant le mot souligné *nutritif*, le chercheur lui a posé la question suivante pour l'aider à verbaliser sa pensée :

- « Ok. Qu'est-ce que tu dis de ce mot-là ? « Nutritif ». Tu as trouvé ce mot ».
- Il a répondu : « As I wrote...well, it's feminine ».

Nous voyons par là que le sujet applique simplement la règle d'accord de l'adjectif en genre. Pour l'appliquer, il a fallu qu'il la connaisse et la comprenne d'abord. Mais le sujet n'a pas poussé sa pensée plus loin que la phase de l'application.

Le sujet no 6, de son côté, n'a enregistré que 2 protocoles que nous avons classés au niveau de la compréhension. En effet, dans l'exemple qui suit, il avoue n'avoir pas compris l'erreur soulignée « vous diront le », mais il a utilisé sa compréhension de la place du pronom objet dans les structures verbales pour dire ceci : « *Vous diront* doesn't sound right to me. So I can't understand...So you have to move that ». Nous n'avons pas classé le protocole de ce participant au rang de l'évaluation, parce qu'il n'a pas pu justifier, argumenter ou valider sa réponse, comme l'a fait le participant no 4 mentionné précédemment.

Dans l'ensemble, les sujets du groupe S4-FB ayant utilisé le code ont atteint plus de niveaux élevés que leurs camarades. En effet, ils ont atteint 5 fois le degré le plus élevé dans le processus cognitif, c'est-à-dire l'évaluation, contre 0 fois pour leurs camarades du même groupe. Ces derniers n'ont pu pousser leur pensée que jusqu'au stade de l'application. Il semble qu'avec le code de correction, les élèves sont plus en mesure de pousser leur réflexion vers des niveaux supérieurs de la pensée plutôt que de se limiter à appliquer les règles de grammaire. Ayant en vue cette réflexion, analysons maintenant les niveaux de cognition atteints par les sujets du groupe S4-FE.

4.6.1.2 Les habiletés cognitives manifestées par les sujets du groupe S4-FE

L'analyse que nous avons faite des protocoles verbalisés par les sujets du groupe S4-FE démontre, tout comme pour le groupe précédent, des différences dont il convient de tenir compte pour les fins de notre étude. Comme le montre le tableau 4.10, même au sein du groupe des sujets inscrits en français enrichi, l'écart est différent d'un élève à l'autre, en ce qui concerne les niveaux atteints en matière de processus cognitif.

Le tableau 4.10 montre que le sujet no 10 a émis 13 protocoles. Il s'est arrêté 4 fois au niveau de la connaissance dans son processus cognitif ; pendant 4 fois il a atteint le niveau de l'application ; enfin, il a atteint 5 fois le stade d'évaluation. À titre d'exemple, nous avons classé la verbalisation suivante au niveau de l'évaluation, parce que le sujet a su justifier la place du pronom objet *le* dans l'expression **vous diront le* : « Juste que le code m'a aidé. Parce que « le » c'est en avant de « diront », et « diront » c'est le verbe, alors le code m'a aidé ». Par contre, dans l'extrait qui suit, nous avons classé le protocole dans la catégorie connaissance, car le sujet, même s'il a fait la bonne correction dans l'expression **buvaient beaucoup de lait*, n'a pas poussé sa pensée plus loin concernant la cohérence du texte (cT) :

Sujet : « L'erreur c'est « buvaient », parce que...euh...c'est « boivent ».

Chercheur : « Pourquoi c'est « boivent » et non « buvaient » ?

Sujet : “Hum ! J’sais pas. I don’t know.”

En revanche, le sujet identifié au no 12 (AC), n’a su atteindre les niveaux supérieurs qu’une seule fois, pour l’arrêter au stade de l’analyse. Or, il a aussi émis 3 verbalisations que nous avons catégorisées au niveau de connaissance. L’un des exemples est quand il est arrivé devant l’expression erronée **valeur nutritif*, il a juste ajouté un « e » à l’adjectif *nutritif*: “Euh...I put an « e » at the end”, dit-il. Malgré le fait qu’il n’ait pas effectué la bonne correction, il montre par là qu’il a utilisé sa connaissance de la règle générale de la transformation du genre des adjectifs, à savoir ajouter un « e » à un adjectif masculin pour le changer au féminin. Cependant, il ne s’est pas souvenu de l’exception des adjectifs terminés en « f » dont il faut transformer le « f » en « v » avant d’y ajouter un « e ».

Quant aux sujets de ce groupe qui n’ont pas eu le code, ils ont eu 15 verbalisations qui ont été retenues. Le sujet no 9 en a réalisé 7, dont 1 que nous avons catégorisé au niveau de la connaissance, 1 au niveau de la compréhension, 2 au niveau de l’application et 3 au niveau de l’évaluation. Nous avons retenu un exemple de protocole que nous avons classé au niveau de la compréhension. En effet, lorsqu’il a lu l’expression erronée *dans Ontario*, il a verbalisé ce qui suit : « à Ontario, je pensais que c’était un « à » avec un accent aigu, parce que c’est à une place, donc j’ai... ». Il n’a pas bien corrigé l’erreur, cependant il a réussi à expliquer son choix de la préposition « à » au lieu de « en », démontrant par là une certaine compréhension du rôle de la préposition dans la phrase. Ce sujet, sans le code, a aussi réussi à pousser sa pensée jusqu’au niveau de l’évaluation de façon quasi-égale au sujet no10 (AC).

Le sujet no 13, pour sa part a eu 8 verbalisations qui s’avéraient pertinentes. Il y en a 7 qui se situent seulement aux niveaux inférieurs du processus de cognition, soit à la colonne de la connaissance, et seulement 1 au niveau supérieur, soit l’application. L’exemple de protocole que nous avons retenu et classé au seuil de la connaissance est celui que le sujet a émis lorsqu’il arrive devant l’expression *ton repas*. Sa correction est *tes repas*, et il a dit ceci: “I

changed that to « tes », because I...I just ...I've seen an « s » after the last word. So I figured it should be a plural.” Bien sûr, le sujet a erré dans sa correction, car le mot *repas* s'écrit toujours avec un *s* à la fin. Mais il a verbalisé une certaine connaissance qu'il détient sur l'accord en nombre dans le groupe du nom (aGN), sans pouvoir aller plus loin dans son processus cognitif.

Ainsi, au sein de ce groupe de sujets inscrits en français enrichi, nous constatons aussi une supériorité de ceux ayant utilisé le code sur ceux qui ne l'ont pas eu lors du test de correction d'erreurs. Les sujets SC ont atteint 6 fois les niveaux supérieurs du processus cognitif contre 10 fois pour les sujets AC, soit un peu moins. Avec cette constatation, nous allons maintenant analyser les protocoles émis par les sujets inscrits en cinquième secondaire, français de base.

4.6.1.3 Les habiletés cognitives manifestées par les sujets du groupe S5-FB

Notre analyse des protocoles émis par les sujets de ce groupe nous a permis de constater une nette différence entre ceux qui ont employé le code et ceux qui ne l'ont pas eu au cours du test. Le tableau 4.10 montre que les sujets AC ont eu plus de verbalisations que les sujets SC en ce qui concerne l'élévation de la pensée vers les niveaux supérieurs du processus cognitif.

Le sujet identifié au numéro 30 a émis 10 verbalisations servant de données pour analyser son processus cognitif. Il a en effet arrêté sa pensée 1 fois au niveau de la connaissance, 5 fois au niveau de l'application, 1 fois au stade d'analyse et 3 fois au rang d'évaluation. Il a atteint ainsi pendant 9 fois les seuils supérieurs du processus cognitif. Nous avons retenu comme exemple pour lui le jugement qu'il a su porter de façon explicite sur le tutoiement et le vouvoiement, face à l'expression erronée *ton repas* : « Le « ton », ça va être « vôtre », parce que vous avez...Tu peux pas dire c'est « ton chose », c'est « votre chose ». « Vous », c'est plus poli dans le contexte que tu mets...tu mets ça ». Nous avons classé ce protocole dans la catégorie de l'évaluation parce qu'il a pu justifier son choix.

Le sujet no 40 n'a pas réussi autant de protocoles avec le code de correction, comme l'a fait son camarade no 30. Il n'a atteint le seuil des niveaux supérieurs de la pensée qu'une seule fois par le niveau de l'analyse. En effet, devant l'erreur de tutoiement hors contexte *Tu entends*, il a émis les protocoles suivants dans cet extrait de verbalisation :

Sujet : « Tu entends. Mais comme c'est « tu », j'ai écrit « vous ».

Chercheur : « Ok. Est-ce que c'est le code qui t'a aidé ? »

Sujet : « Oui ».

Chercheur : « Ou tu l'as trouvé toi-même, par ta propre expérience ? »

Sujet : « Euh...le code ».

Nous avons classé ce protocole au niveau de l'analyse, car le sujet a su analyser les deux structures et trouver celle qui est la bonne, en se basant sur l'indice donné en marge par le code de correction.

Le sujet no 38 a utilisé ses stratégies cognitives aux trois niveaux inférieurs du processus cognitif. Il a arrêté son processus cognitif pendant 3 fois au niveau de la connaissance, 1 fois à la compréhension et 1 fois au seuil de l'application. L'un des exemples de ses protocoles a été classé au niveau de l'application, son seuil le plus élevé. En effet, lorsqu'il est arrivé devant l'adjectif *gainés*, il a émis les commentaires suivants dans cet extrait de verbalisation :

Sujet : “ And « les jambes gainés ». I didn't know the meaning of this and I got it right.”

Chercheur : “ You got it right!”

Sujet : “ And... for the next word, I didn't know what to do.”

Chercheur : “ Why you put it into feminine plural?”

Sujet : “ Well, I guessed...I guessed. Because it was ...There was an *e* already, so I put it double *es* because I knew it was feminine. So, you already told me that when it's feminine, you put two *es*, so I put two *es*.”

Nous voyons donc que l'élève n'a fait qu'appliquer la règle d'accord des adjectifs en genre et en nombre dans le GN, sans pour autant pousser sa pensée vers l'analyse, la synthèse ou l'évaluation.

Quant au sujet no 29, aucun protocole n'a été retenu au cours de ses verbalisations. Mais plusieurs fois, il a insisté sur le fait que la présence du code en marge l'aurait aidé à mieux performer dans le test de correction d'erreurs. Cet extrait de verbalisation en dit long :

Chercheur : « Est-ce que tu penses que si tu avais le code de correction, le code habituellement que je mets en marge, tu aurais mieux réussi ?...mieux performé ? »

Sujet : « Oh oui ! Je pense que je vais faire plus bon ».

Chercheur : « Ok. Donc, tu penses avec le code... ça pourrait t'aider ? »

Sujet : « Oui. Parce que ça donne une idée, parce que c'est plus facile ».

Pour conclure cette sous-section, disons ceci : en tenant compte des résultats exposés ci-dessus, les sujets ayant eu accès au code de correction lors du test de correction d'erreurs ont atteint un peu plus les niveaux élevés du processus cognitif que leurs camarades qui n'y ont pas eu droit (tableau 4.10). Nous remarquons également que les sujets avec le profil + F (plus fort), c'est-à-dire ceux qui ont corrigé le plus de fautes, sont généralement allés plus loin dans leur raisonnement. Cela se manifeste dans tous les groupes-classes, que ce soit avec ou sans le code. Mais il y a seulement une exception dans le groupe S4-FE SC, où le nombre de protocoles émis par le sujet 13 (8 protocoles) dépasse d'un point le nombre de protocoles exprimés par le sujet 9 (7 protocoles). Il est aussi intéressant de remarquer que les quatre sujets du groupe S5-FB n'ont pas été plus loin dans leur niveau de pensée que ceux du groupe S4-FB.

Ainsi, le code de correction, même s'il n'est pas nécessaire à l'apprenant de l'utiliser pour réfléchir sur la langue, serait une plus-value permettant à l'élève de pousser vers des niveaux

supérieurs de la cognition sa réflexion critique sur les règles d'orthographe et grammaticales, au lieu de se contenter du simple fait de les mémoriser et de les appliquer. D'ailleurs, presque tous les sujets ayant participé à l'expérience *Penser à voix haute*, comme nous le verrons plus loin au chapitre V, ont évoqué l'utilité du code de correction en tant qu'outil de référence, pour les aider à mieux corriger leurs erreurs en production écrite. Il semble donc que le code de correction permet aux élèves d'atteindre des niveaux de pensées supérieures en matière d'habiletés cognitives. Plusieurs raisons évoquées pour justifier cette assertion seront développées plus loin au chapitre V. Mais en attendant, mesurons les niveaux de cognition atteints par les différents sujets de façon scientifique, afin de faire mieux ressortir l'utilité de l'emploi du code de correction dans le processus cognitif.

4.6.2 Mesure pondérée des niveaux de cognition atteints par les sujets ayant utilisé le code et ceux n'ayant pas utilisé le code

Dans cette sous-section, nous entendons mesurer, à la lumière de la taxonomie de Bloom, le niveau de cognition des douze élèves qui ont participé à l'expérience *Penser à voix haute*. Cette mesure a pour but de scorer ce que Leclercq appelle (2005, p. 6/34) « les processus mentaux appliqués à des contenus ». Et pour ce qui concerne les contenus, nous évoquons dans cette recherche l'orthographe, le lexique, la grammaire, la syntaxe et la cohérence du texte. Puis, pour les fins de notre recherche, nous comparerons le score de ceux qui ont eu accès au code de correction au score de ceux qui n'y ont pas eu droit. Cette comparaison nous permettra de déceler dans quelle mesure le code de correction a eu ou non un effet positif sur les habiletés cognitives des sujets.

Ainsi, à l'instar d'Ewing et Whittington (2009), nous avons adapté une forme qui illustre la fréquence ou le nombre de fois que les sujets se sont engagés dans un processus cognitif, sur la base de la classification de Bloom (tableau 4.12). Les 21 erreurs soulignées dans le texte qu'ils devaient corriger sont représentées par les questions 1 à 21. Les chiffres indiquent le

nombre de fois que les six sujets ayant utilisé le code et les six sujets ne l'ayant pas employé ont atteint un niveau dans les six catégories en question. Par contre, là où les sujets n'ont pas émis de protocole pertinent, nous avons mis des tirets équivalant à zéro.

Les résultats révèlent des données apparemment pertinentes. Premièrement, les sujets AC ont émis en total 39 protocoles qui ont été retenus pour les fins de l'étude. De ces protocoles, 10 ont été appliqués au niveau de la connaissance, 3 à la compréhension, 9 à l'application, 4 à l'analyse et 13 à l'évaluation. Pour ce qui concerne les sujets qui n'ont pas eu accès au code, ils ont exprimé en total 30 protocoles, dont 14 ont été placés dans la colonne de la connaissance, 6 dans celle de la compréhension, 7 au niveau de l'application et 3 ont été classés dans la colonne de l'évaluation.

Ainsi, les sujets qui ont eu droit au code (AC) ont engagé leur processus mental à tous les niveaux de la taxonomie de Bloom, hormis le niveau de la synthèse. La fréquence des pensées qu'ils ont exprimées est $Z=41$. Le tableau 4.13 illustre la fréquence de pensées pour chaque niveau de cognition atteint. Nous avons multiplié le pourcentage des pensées exprimées par le facteur de pondération attribué à chaque niveau de pensée, comme le montre le tableau 4.13. Puis, après avoir additionné les six scores, nous avons obtenu le score final de cognition de 30.72 (dans un rang de 10 à 50) pour les sujets (AC). À partir de ce score, nous avons pu déterminer que les pensées exprimées par les participants ayant utilisé le code de correction se situeraient entre les niveaux de l'application et de l'analyse du processus cognitif.

Tableau 4.13

Facteurs de pondération cognitifs et calcul du score total pondéré de la cognition des sujets AC et SC

Niveaux de cognition	Fréquence des pensées des sujets		Pourcentage des pensées des sujets		X	Facteurs de pondération	Score de cognition pondéré	
	AC	SC	AC	SC	X		AC	SC
Connaissance	12	14	29.26	46.67	X	.10	2.92	4.68
Compréhension	3	6	7.31	20.00	X	.20	1.46	4.00
Application	9	7	21.95	23.33	X	.30	6.58	6.98
Analyse	4	0	9.76	0.00	X	.40	3.90	0.00
Synthèse	0	0	0.00	0.00	X	.50	0.00	0.00
Évaluation	13	3	31.72	10.00	X	.50	15.86	5.00
Total	41	30	100.00	100.00			30.72	20.66

Pour leur part, les sujets n'ayant pas eu accès au code (SC) ont enregistré une fréquence de pensées $Z=30$. Le tableau 4.13 montre la fréquence de pensées pour chaque niveau de cognition atteint. Leur score de cognition pondéré est de 20.66 sur un rang de 10-50. Alors, les pensées exprimées par les participants n'ayant pas eu droit au code (SC) se situeraient entre les niveaux de la compréhension et de l'application du processus cognitif.

Les calculs effectués nous ont permis de trouver des différences en matière de pensée cognitive entre les deux groupes (AC et SC). En effet, le groupe AC a enregistré un score nettement supérieur à celui du groupe SC, soit 30.72 contre 20.66 ; ce qui fait une différence de 10.06 séparant les deux groupes. De plus, cette supériorité du groupe AC sur le groupe SC est constatée au niveau des catégories de pensée atteintes. Car la majeure partie des pensées cognitives exprimées par le groupe SC (90%) plafonnent quasiment au niveau cognitif de l'application, mis à part 3(10%) pensées seulement qui ont atteint le niveau supérieur de l'évaluation. Or, le groupe AC dépasse de loin le niveau de l'application jusqu'à concurrence de 43.59%. Un autre fait à souligner, c'est que le groupe SC a exprimé 10 protocoles, soit 33.33%, qui ont atteint les 4 niveaux supérieurs de la taxonomie de Bloom, tandis que le groupe AC en a réussi plus que le double, c'est-à-dire 26 (66.67%) pensées qui ont atteint les niveaux supérieurs de la pensée. Et, particulièrement, les sujets AC ont atteint 13 fois (33.33%) le degré le plus élevé de la classification de Bloom, en l'occurrence l'évaluation, contre 3 fois (10%) pour les sujets SC.

Enfin de compte, la majorité des pensées exprimées par le groupe SC, soit 20 (66.67%), se concentrent aux deux niveaux inférieurs du processus cognitif, alors que la majorité des pensées exprimées par le groupe AC, soit 26 (66.67%), se retrouvent aux quatre niveaux supérieurs du processus cognitif. Ce qui suggère que l'emploi du code de correction semble avoir permis aux sujets qui y ont eu accès d'atteindre plus souvent plus de niveaux supérieurs de la pensée que leurs camarades. Avec ces données en main, exposons maintenant les résultats qualitatifs obtenus au cours de l'entrevue semi-dirigée avec les 12 sujets.

4.7 Les données qualitatives recueillies au cours de l'entrevue semi-dirigée

La présente section exposera les données recueillies au cours de l'entrevue semi-dirigée qui a été réalisée avec chacun des 12 sujets après l'expérience *Penser à voix haute*. D'abord, nous énumérerons les sept questions qui ont été adressées à chacun des 12 sujets, puis nous justifierons le but dans lequel elles leur ont été posées. Ensuite, nous révélerons les réponses données à ces questions par les douze sujets, tout en les quantifiant et les répartissant en catégories.

4.7.1 Les sept questions et le but dans lequel elles ont été posées

Au cours de l'entrevue rétroactive réalisée immédiatement après l'expérience *Penser à voix haute*, les questions suivantes ont été adressées à chacun des 12 sujets :

1. As-tu trouvé le test facile ou difficile ? Pourquoi ?
2. Quelle erreur, selon toi, était la plus facile à corriger ?
3. Quelle erreur, selon toi, était la plus difficile à corriger ?
4. Comment expliques-tu ta performance au test ? Ou À quoi attribues-tu ta performance au test ?
5. Penses-tu que le code t'a aidé au cours du test ? Ou Penses-tu que le code t'aurait aidé au cours du test ?
6. Comment évalues-tu ta compétence grammaticale ?
7. Si je te demandais de m'aider à améliorer le code de correction que nous avons utilisé en classe, quel changement ferais-tu pour qu'il puisse t'aider encore plus ?

Chaque question a été posée dans le but de recueillir le plus d'informations possibles émanant de chaque sujet en ce qui concerne l'efficacité du code de correction pendant le test de correction d'erreurs. Chaque question, même si elle était formulée différemment, visait à pénétrer au plus profond de la pensée du sujet afin d'obtenir des données qualitatives pouvant faire la lumière sur l'aide que le code aurait fournie aux sujets lors du test. Les trois premières questions portaient sur le test de correction d'erreurs. Le sujet a eu l'opportunité de

s'exprimer sur les aspects faciles et/ou difficiles du test, avec ou sans le code. Tandis que les questions 4, 5 et 6 interpellent l'opinion du sujet et son sens critique à propos de l'emploi du code. Enfin, la dernière question invite chaque sujet à proposer des modifications qu'il souhaiterait appliquer au code afin de le rendre plus facile à utiliser. Ceci étant dit, passons maintenant aux réponses obtenues à ces questions.

4.7.2 Les réponses données aux sept questions au cours de l'entrevue

Les données que nous rapportons dans cette sous-section sont les réponses données par les 12 sujets qui ont été interviewés séparément après chaque session *Penser à voix haute*. Afin de bien cerner ces réponses et de mieux les analyser au chapitre suivant, nous les présentons sous forme de tableaux et nous les quantifions au besoin. D'abord, résumons les réponses qui ont été données par les sujets à la première question : As-tu trouvé le test facile ou difficile ? Pourquoi ?

Parmi les 12 sujets, aucun (0%) n'a déclaré que le test était facile. Par contre, 10(83%) l'ont trouvé difficile. Mais 2(17%) sujets sont neutres, c'est-à-dire qu'ils pensent que le test était parfois facile et parfois difficile. Ce sont eux d'ailleurs qui ont obtenu les meilleurs scores au test, dans leur groupe-classe respectif. En ce qui concerne les raisons qu'ils ont évoquées pour justifier leur réponse, nous les avons catégorisées au tableau 4.14.

Tableau 4.14

Les catégories de raisons évoquées par les 12 sujets pour justifier leur réponse et fréquence
(As-tu trouvé le test facile ou difficile ? Pourquoi ?)

No de la catégorie	Catégories des raisons évoquées	Fréquence
1	Problèmes liés à la compréhension du texte (littératie)	5
2	Difficultés rencontrées avec les verbes (conjugaison)	3
3	Problèmes liés à l'emploi du code de correction	3
	Aucune raison	1

Compte tenu des réponses données par les sujets, nous avons classé les raisons qu'ils ont évoquées en trois grandes catégories : des problèmes liés à la compréhension du texte, à la conjugaison et à l'emploi du code de correction. Mais les difficultés liées à la littératie dominant dans le tableau. En effet, presque la moitié des sujets, soit 5(42%) ont déclaré n'avoir pas bien compris le texte.

Quant aux questions 2 et 3, elles invitaient les sujets à se prononcer sur l'erreur qui était selon eux la plus facile et celle qui était la plus difficile à corriger. Ainsi, le tableau 4.14 dresse un portrait des erreurs qu'ils ont jugées individuellement comme étant les plus faciles et les plus difficiles. Nous avons regroupé les erreurs évoquées par les sujets aux questions 2 et 3 dans les catégories d'erreurs correspondantes à sq1 jusqu'à sq7, telles qu'elles ont été définies au chapitre 3 (voir tableau 3.2).

Tableau 4.15

Liste des erreurs jugées les plus faciles et les plus difficiles à corriger au test selon les 12 sujets

Groupes-classes	Id. du sujet	Les catégories d'erreurs à corriger/aucune opinion (s/o)															S / O
		Les plus faciles							S/O	Les plus difficiles							
		Sq1	Sq2	Sq3	Sq4	Sq5	Sq6	Sq7		Sq1	Sq2	Sq3	Sq4	Sq5	Sq6	Sq7	
S4-FB	03						√							√			
	05	√															√
	04			√						√							
	06								√								√
S4-FE	10							√		√							
	09							√							√		
	12					√						√					
	13								√	√							
S5-FB	30			√						√							
	40							√									
	38					√											
	29								√					√			
Total	1	0	2	0	2	1	4	2	4	0	0	1	2	1	0	2	
	Sq1	Sq2	Sq3	Sq4	Sq5	Sq6	Sq7	S/O	Sq1	Sq2	Sq3	Sq4	Sq5	Sq6	Sq7	S / O	

Compte tenu des opinions émises par les 12 sujets lors de l'entrevue semi-structurée, et eu égard aux résultats obtenus au test de correction d'erreurs, nous constatons que les erreurs soulignées qui ont été les plus faciles à corriger étaient reliées au lexique. Alors que celles qui ont été les plus difficiles étaient reliées au verbe. Toutefois, il est important de souligner ici que les erreurs liées au lexique que nous avons introduites dans le texte ne représentent qu'un tout petit échantillon des difficultés des apprenants en matière de vocabulaire.

Les réponses que nous avons obtenues pour la question 4 sont diversifiées, tout comme les autres d'ailleurs. Les sujets devaient justifier leur bonne ou leur moins bonne performance au test de correction d'erreurs. Le tableau 4.16 dresse un portrait des raisons personnelles évoquées par les sujets pour expliquer leurs résultats obtenus au test.

Tableau 4.16

Raisons personnelles évoquées par les 12 sujets (AC /SC) pour justifier leur performance au test de correction d'erreurs et fréquence des raisons évoquées

No id. des sujets (AC/SC) Moyenne au test	Raisons personnelles évoquées par les 12 sujets pour justifier leurs résultats obtenus au test de correction d'erreurs	Fréquence des raisons évoquées
no3(SC)/14.29%	Les réponses ont été devinées.	1 fois
no5 (AC)/4.76%	Le texte a été mal compris presque dans son intégralité	1 fois
no4 (AC)/52.38%	L'efficacité du code de correction	1 fois
no10(AC)/61.90%	Compétence personnelle en français	1 fois
no09 (SC)/57.14%	Intérêt personnel pour la grammaire	1 fois
no13 (SC)/14.29% no38 (SC)/4.76% no29 (SC)/4.76%	Le fait de ne pas avoir eu accès au code de correction au cours du test de correction d'erreurs	3 fois
no40 (AC)/4.76%	Le code de correction mal compris	1 fois
no6 (SC)/4.76% no12 (AC)/9.52% no30 (AC)/47.62%	Aucune précision	3 fois

Nous remarquons que 3(25%) sujets déclarent que le fait de ne pas avoir eu accès au code lors du test ne les a pas favorisés. Soulignons également que le sujet ayant obtenu le meilleur

score parmi les douze évoque sa compétence personnelle en français pour expliquer ses résultats. Mais nous verrons au chapitre suivant qu'il a aussi déclaré avoir eu recours au code de correction pour corriger certaines erreurs. Or, le sujet ayant obtenu le deuxième meilleur score parmi les douze évoque l'efficacité du code de correction comme source de ses résultats.

Pour ce qui concerne la question 5, les sujets étaient invités à émettre librement leur opinion sur l'utilité ou non du code de correction en marge au cours du test. Le tableau 4.17 expose un portrait global des diverses catégories d'opinion émises par les sujets à propos de l'utilité du code.

Tableau 4.17

Catégories d'opinions sur l'efficacité du code de correction et fréquence

no id. des sujets AC/SC	Catégories d'opinion	Fréquence
3(SC), 6(SC), 9(SC), 29(SC),	Les sujets ayant déclaré que le code les aurait aidés à mieux performer au test s'ils y avaient eu accès	4
12(AC), 40(AC)	Les sujets ayant déclaré que s'ils avaient bien compris le code, ça leur aurait aidé à mieux performer au test	2
4(AC)	Le sujet qui a précisé que le code lui a été utile au cours du test	1
5(AC)	Le sujet ayant déclaré avoir compris le code mais a eu malgré cela de la difficulté à corriger les erreurs	1
10(AC), 30(AC)	Les sujets ayant déclaré que parfois le code leur a été utile parfois non	2
13(SC)	Le sujet ayant déclaré que le code favorise l'apprentissage de la langue et aide à identifier les erreurs à corriger	1
38(SC)	Le sujet croyant que le code aide à faire augmenter les notes des élèves	1
	Total	12

Remarquons que les sujets 10 et 30 ayant obtenu respectivement 61.90% et 47.62% au test, le premier et le troisième meilleur score parmi les douze, affirment que le code leur a été parfois utile et parfois inutile. Soulignons également le fait que le sujet 4 ayant eu le deuxième meilleur score parmi les douze déclare qu'il a pu obtenir ce score grâce à la présence du code en marge.

La question 6, quant à elle, porte sur une autoévaluation des sujets relativement à leur performance grammaticale en général. Cette question leur a été posée dans le but de les inviter à dire comment ils se perçoivent dans l'apprentissage de la grammaire française. Pour ce faire, nous avons utilisé l'échelle de Likert pour décrire leur compétence grammaticale en ces termes : Très bonne, bonne, mauvaise ou nulle.

Tableau 4.18

Autoévaluation des sujets concernant leur compétence grammaticale, selon l'échelle de Likert

Les énoncés	Très bonne	Bonne	Mauvaise	Nulle
Sujets ayant répondu à la question sur leur performance grammaticale	0	6 (sujets no 4(AC), 10(AC), 12(AC), 30(AC), 38(SC) et 29(SC))	1 (sujet no 13 (SC))	3 (sujets no 3(SC), 5(AC) et 40(AC))

Observons que la moitié des sujets, soit 6 sur 12 (50%), jugent leur compétence bonne en grammaire, incluant les trois sujets (nos 4, 10 et 30) qui ont eu les trois meilleurs scores parmi les douze. Aucun des sujets ne se considère très compétent en grammaire. Or, pour justifier leur autoévaluation, ils ont fait appel à plusieurs facteurs, comme le montre le tableau 4.19.

Tableau 4.19

Raisons évoquées par les 12 sujets pour justifier leur autoévaluation

Les énoncés	Les raisons évoquées
Très bonne	Aucune
Bonne	1. Compréhension de certaines notions grammaticales en français 2. Difficultés avec certaines notions grammaticales en français
Mauvaise	Difficultés avec les verbes
Nulle	Difficultés à comprendre le français

Constatons que si la moitié des sujets croient avoir une bonne compétence en grammaire, certains d'entre eux considèrent quand même éprouver des difficultés avec certaines notions grammaticales. Soulignons également que ceux qui jugent leur compétence mauvaise en grammaire évoquent les difficultés avec les verbes.

Enfin, la dernière question concerne l'invitation lancée aux sujets à faire part de leurs suggestions pour améliorer le code de correction, afin de le rendre plus facile à utiliser. Plusieurs d'entre eux n'ont pas émis de suggestions précises, comme le montre le tableau 4.20. Néanmoins, 8 (67%) estiment que le code devrait être modifié afin de le rendre plus facile à utiliser. Un seul sujet suggère cependant une version anglaise du code.

Tableau 4.20

Catégories des suggestions faites par les 12 sujets pour améliorer le code de correction

# id. des sujets	Suggestions	fréquence
3(SC), 5(AC) et 10(AC)	Aucune suggestion	3 sujets
4(AC), 9(SC), 12(AC) 13(SC), 30(AC), 40(AC), 38(SC) et 29(SC)	Rendre le code plus facile à saisir	8 sujets
6(SC)	Élaborer une version anglaise du code	1 sujet

Le prochain chapitre exposera les discussions tournant autour des résultats quantitatifs obtenus au test de correction d'erreurs par les 57 sujets de notre étude. Ces discussions visent à faire la lumière sur les facteurs qui ont contribué à la bonne ou à la moins bonne performance des participants à ce dit test, tout en mettant en évidence l'impact que l'emploi du code de correction aurait exercé sur les résultats. De plus, en considérant les données qualitatives recueillies pendant l'expérience *Penser de vive voix* et l'entrevue semi-dirigée, nous dégagerons des éléments qui serviront à éclaircir le débat autour de l'efficacité ou non de l'emploi du code de correction dans le processus d'écriture, plus précisément la phase de la révision du texte.

CHAPITRE V

DISCUSSION

L'objectif de ce mémoire était de vérifier quantitativement d'abord l'effet de l'emploi du code de correction sur les habiletés linguistiques de trois groupes d'apprenants inscrits en français, langue seconde, à l'aide d'un test de correction d'erreurs. Il visait aussi à décrire qualitativement l'utilité d'un tel code dans le développement des habiletés cognitives de ces mêmes groupes d'apprenants. Pour ce faire, une séance de verbalisation et une interview semi-structurée ont été organisées sur une base individuelle, avec un échantillon de 12 sujets issus de ces trois groupes d'élèves, autour de ce même test de correction d'erreurs. Les résultats obtenus par les sujets à ce test, de même que les données recueillies lors des 12 séances de verbalisation et de l'entrevue semi-dirigée contiennent des pistes de discussion autour de l'utilité de cet outil de référence.

Dans un premier temps, nous tiendrons compte du rôle du niveau de compétence grammaticale des sujets comme un facteur déterminant dans la correction d'erreurs. Il servira à analyser les résultats relatifs aux deux hypothèses de recherche. Ensuite, nous mettrons en relief d'autres facteurs expliquant les résultats au test de correction d'erreurs. Ils nous permettront de faire la lumière sur les données présentées au chapitre précédent sur les quatre questions de recherche. Après nous mettrons en relief les implications pédagogiques de notre recherche et ses limites. Finalement, des pistes seront envisagées pour des recherches futures.

5.1 Le code de correction et le niveau de compétence grammaticale des apprenants

Les analyses statistiques des résultats obtenus par les sujets de chaque groupe-classe ont démontré que le code de correction n'a pas eu l'effet escompté, tel qu'il a été stipulé par l'hypothèse de départ à savoir : Les apprenants de secondaire IV et V, inscrits dans un programme de français langue seconde (français de base et français enrichi), réussiront mieux à corriger les erreurs de français soulignées dans un texte lorsqu'ils utilisent un code de correction comme outil de référence que lorsqu'ils n'utilisent pas de code de correction. Nous acceptons donc l'hypothèse nulle. Car il n'a pas été démontré que le code de correction ait pu faire augmenter le niveau de compétence grammaticale des participants lors du test de correction d'erreurs.

De même aussi, les tests statistiques vérifiant l'hypothèse 2, qui stipule que les filles inscrites en secondaire IV et V, dans un programme de français langue seconde (de base et enrichi), réussiront mieux à corriger les erreurs de français soulignées dans un texte que les garçons, n'ont pas démontré de différence significative entre les résultats obtenus par les filles et ceux enregistrés par les garçons. Nous acceptons donc aussi l'hypothèse nulle.

Cependant, à maintes reprises, au cours des séances de verbalisation, plusieurs sujets ont déclaré avoir réussi à corriger des erreurs introduites dans le texte en se servant des indices donnés par le code de correction. De plus, l'analyse des protocoles obtenus lors des séances de verbalisation, avec l'échantillon de 12 sujets, révèlent qu'en matière de cognition, les élèves ayant fait usage du code de correction ont fait montre d'un seuil de cognition un peu plus élevé que celui de leurs camarades qui n'y ont pas eu accès. Ainsi, compte tenu de ces données qualitatives recueillies, nous posons la question suivante : Quels facteurs expliqueraient les résultats présentés au chapitre précédent. Pour cela, nous faisons intervenir dans un premier temps la notion de niveau de compétence grammaticale dans le processus d'écriture.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL, 2001, p. 89) définit la compétence grammaticale chez un apprenant comme étant « la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites ». Cette définition cadre bien à la *grammaire générative* prônée dans les années 50 par Chomsky, qui décrit la compétence grammaticale chez un « locuteur-auditeur idéal » comme une valeur intrinsèque ou innée. Chomsky (1965), en effet, établit fondamentalement une distinction entre les notions de *compétence* et *performance* dans l'apprentissage d'une langue. Il dit ceci: "We thus make a fundamental distinction between *Competence* (the speaker-hearer's knowledge of his language) and *Performance* (the actual use of language in concrete situations)" (p.4).

Alors, le code de correction en soi ne suffit pas pour effectuer toute la tâche de la correction d'erreurs, lors de la phase de révision du texte dans le processus rédactionnel. L'acquisition d'un certain niveau de compétence grammaticale par l'apprenant serait aussi importante, pour ne pas dire indispensable. Car, même avec le code de correction à sa disposition, il doit interpréter des termes grammaticaux, analyser ses erreurs et réfléchir sur le fonctionnement de la langue. Il doit se familiariser avec des notions d'ordre grammatical, telles que les accords en genre et en nombre, les structures syntaxiques, la cohérence du texte, etc. De ce fait, par rapport à un étudiant qui faisait peu cas de la grammaire en classe, l'apprenant qui, au cours de son cursus scolaire, a acquis une certaine *compétence grammaticale*, telle qu'elle est définie ci-haut, aurait eu aussi l'avantage de mieux performer au test de correction d'erreurs et de mieux profiter de la présence du code de correction en marge comme outil de référence. Car la compétence grammaticale sous-entend « la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser » (CECRL, 2001, p. 89).

À partir de cette prémisse, disons que, malgré quelques difficultés auxquelles ils ont eu à faire face, la plupart des participants inscrits en français enrichi depuis les classes primaires ont mieux performé au test que ceux inscrits en français de base. Car les élèves inscrits en français enrichi depuis le primaire ont plus été exposés au français que leurs camarades

inscrits en français de base. Ils sont supposés développer une meilleure compétence grammaticale que leurs confrères du programme de base. Mais historiquement les programmes de base ont mis plus d'accent sur l'enseignement grammatical que les classes d'immersion. Comparons une fois de plus les résultats obtenus au test de correction d'erreurs par les groupes inscrits en français enrichi et en français de base.

Quand nous analysons les résultats obtenus par l'ensemble des participants ayant suivi le programme de français enrichi à ceux des participants qui ont cheminé dans le programme français de base, la différence est significative. Effectivement, le groupe expérimental du programme français enrichi (S4-FE) ayant utilisé le code, a obtenu une moyenne de 38.1%, contre 16.6% pour les deux groupes de français de base (S4-FB et S5-FB) ayant eu accès au code. C'est une différence de 21.5% de moyenne qui sépare les deux groupes. Quant au groupe de français enrichi (S4-FE) qui n'a pas eu droit au code pendant le test, la différence est encore plus marquée par rapport aux deux groupes de français de base (S4-FB et S5-FB) qui n'ont pas eu non plus droit au code. Ils ont obtenu respectivement une moyenne de 38.1% et 4.3%, soit une différence de 33.8% de moyenne séparant les deux groupes. Ces différences marquées entre les moyennes des groupes enrichis et de base permettent bien de découvrir qu'il y a un certain lien entre le cursus scolaire des participants en FL2 et leur niveau de compétence grammaticale individuel. D'ailleurs, cette section répond à la question de départ no 3 qui traite de la corrélation qui existerait entre le programme des participants et leur performance au test de correction d'erreurs ; le test bilatéral de Student a donné comme résultat : $t = 7.60$, $p < 0.0001$. Le test statistique que nous avons effectué s'est révélé significatif, montrant par là le rôle du programme de français dans les résultats des participants. Quant à la variable sexe des participants, le test statistique n'a révélé aucune différence significative entre le score des garçons et celui des filles. La compétence grammaticale importe plus que le sexe des participants. À partir des données que les 57 participants ont fournies sur leur cursus scolaire (primaire et secondaire) en FL2, nous avons dressé des tableaux qui exposent leur parcours au primaire et au secondaire en FL2, en tenant compte de la variable sexe et leur score individuel au test de correction d'erreurs (Appendice R).

Toutefois, en considérant les données sociodémographiques et du score individuel des sujets (Appendice R), nous constatons qu'un apprenant inscrit en FLS enrichi ne performe pas toujours mieux qu'un apprenant inscrit en FLS de base. Mais il a l'avantage d'être exposé à plus d'heures de cours en français que ce dernier. Pour étayer cette affirmation, nous prenons l'exemple de deux participants en FLS de base qui se sont mieux démarqués dans le test de correction d'erreurs que plusieurs de leurs camarades en FLS enrichi. C'est le cas des participants en français de base identifiés aux numéros 4 et 30 qui ont obtenu respectivement des scores de 52.38% et 47.62%, alors que des sujets en français enrichi, tels que ceux identifiés aux numéros 45 et 12, ont eu respectivement des scores plus faibles de 23.81% et 9.52%. Cependant, compte tenu du plus grand nombre de meilleurs résultats obtenus chez les deux groupes enrichis que chez les deux groupes en français de base, la tendance semble de mise que plus un apprenant est exposé aux cours de français, et dès son plus jeune âge, plus il jouit de l'avantage d'acquérir de l'aisance et de mieux performer dans la langue. C'est pourquoi nous avons attribué ces résultats au niveau de compétence grammaticale de chaque participant. Ainsi, si le code de correction n'a pas aidé certains élèves à bien performer, c'est dû peut-être à un niveau de compétence grammaticale faible ou à un faible niveau de compréhension du texte. Mais le code aurait été utile à d'autres qui ont su l'utiliser de manière efficace, par rapport aussi à leur niveau de compétence.

Néanmoins, la discussion autour des résultats ne doit pas se limiter à la seule notion du niveau de compétence grammaticale. Car si certains sujets ont moins bien performé au test de correction d'erreurs, cela ne signifie pas pour autant un manque de compétence grammaticale de leur part. Peut être que pour ce genre de test, certains apprenants ne sont pas en mesure de faire montre de leur maîtrise de la langue, alors que dans d'autres types de tests qui font appel aux connaissances grammaticales ils auraient peut être mieux réussi. Une indication pourrait être les résultats que les participants ont eus dans les deux productions écrites, lors de la phase de la pré-expérimentation (voir section 3.5.2). Lorsqu'ils corrigent leur propre production, ils semblent mieux performer avec le code de correction que lorsqu'ils corrigent un texte qu'ils n'ont pas produit. Aussi voulions-nous aller plus en profondeur dans notre recherche pour trouver d'autres facteurs qui puissent expliquer ces résultats au test de correction d'erreurs.

Or, les entrevues semi-structurées ont permis d'observer différents profils de participants face au code de correction. Il y a des sujets qui ont déclaré avoir utilisé les indices que donne le code de correction pour pouvoir corriger certaines erreurs. Dans ce cas-ci, le code leur a été utile. Par contre, d'autres n'ont pas pu bénéficier de sa présence dans le test. Donc, il ne leur pas été utile. Par ailleurs, des participants qui n'ont pas eu accès au code au cours du test ont déclaré qu'il les aurait aidés à corriger des erreurs s'ils y avaient eu accès. Mais il faudrait vérifier si leur perception de l'utilisation du code correspond vraiment à la réalité ; ce qui pourrait faire l'objet de recherches futures. Toutes ces données nous amènent à nous questionner sur d'autres paramètres dont nous allons tenir compte afin de mieux interpréter les résultats au test de correction d'erreurs.

5.2 D'autres facteurs expliquant les résultats au test de correction d'erreurs

Les entrevues semi-structurées que nous avons réalisées avec les 12 sujets de notre étude après l'expérience *Penser à voix haute* constituent le fil conducteur qui nous guidera dans la discussion autour d'autres facteurs expliquant les résultats présentés au chapitre IV. Elles ont eu lieu à l'aide de questions ouvertes. Ces types de questions, nous dit Baby (2005), facilitent « des réponses élaborées » lors des entrevues (p. 219). C'est dans cette optique que nous avons questionné les 12 sujets afin d'obtenir plus d'informations de leur part au sujet du test et de l'emploi du code de correction. En d'autres mots, les sept questions posées lors de ces interviews avaient pour but de faire la lumière sur d'autres facteurs qui, à part le niveau de compétence grammaticale des participants, expliqueraient ces résultats que nous avons présentés au chapitre IV. Nous supposons que les 12 élèves (21%), choisis selon les critères de leur performance au test et de leur appartenance aux trois groupes-classes expérimentaux, représentent un échantillon assez représentatif des sujets les plus forts et des sujets les plus faibles de notre recherche. La toute première question que nous avons posée à chacun des douze participants concerne le degré de difficulté du test.

5.2.1 Le degré de difficulté du test de correction d'erreurs et les problèmes liés à la compréhension en littératie, à la conjugaison du verbe et à la présence du code syntaxique en marge

La question suivante a été posée à chacun des douze participants à l'interview semi-dirigée : As-tu trouvé le test facile ou difficile ? Pourquoi ? (Appendice E). Cette question a été posée en deux étapes : de façon fermée d'abord, puis de façon ouverte. Dans le premier cas, nous cherchions une réponse claire de la part du sujet sur sa perception du degré de difficulté du test. Il devait répondre en disant : « facile » ou « difficile ». Dans le deuxième cas, nous voulions lui permettre d'élaborer ou de justifier sa réponse, afin d'obtenir le plus d'informations possibles de sa part sur le test et sur la présence ou non du code de correction.

Les données recueillies permettent d'avancer que la quasi totalité des sujets a trouvé le test généralement difficile. En effet, 10 (83.32%) sujets sur 12 ont jugé le test difficile ; tandis que 2 (16.68%) l'ont trouvé un peu difficile et un peu facile à certains égards ; mais aucun des 12 sujets n'a déclaré le test généralement facile. Cette appréciation du test de la part des 12 sujets montrerait que la plupart des 57 participants ont eu de la difficulté avec certaines structures grammaticales et que leur compétence grammaticale a été en quelque sorte mise à l'épreuve. D'ailleurs, selon notre constatation, que les sujets aient eu droit ou non au code de correction, ils ont tous buté quand même sur plusieurs structures grammaticales soulignées dans le texte, et leur appréciation du degré de difficulté du test est presque unanime, peu importe leur performance au test.

Par ailleurs, nous leur avons aussi demandé pourquoi ils ont trouvé le test difficile ? D'après les réponses élaborées par les participants, nous avons obtenu trois catégories de raisons (voir tableau 4.16) évoquées par ces derniers pour justifier leur appréciation du degré de difficulté du test : 1. Des problèmes de compréhension en littératie 2. Des problèmes liés à la conjugaison du verbe 3. Des problèmes liés à la présence du code de correction. Or, un sujet parmi les douze n'a pas justifié sa réponse. Analysons un peu chacune de ces trois catégories.

5.2.1.1 Les problèmes de compréhension en littératie

Premièrement la catégorie no 1 porte sur la compréhension du texte que nous avons choisi pour le test de correction d'erreurs, en l'occurrence *La goinfrie des jeunes est tout à fait normale durant l'adolescence*. Ce texte a été extrait du quotidien *La presse* du 7 janvier 1987 et publié en 1989 par CEC, dans le cahier d'activités destiné aux apprenants en FL2, *Communication Plus 4*. Cette première catégorie de difficulté évoquée par les sujets, c'est-à-dire les problèmes liés à la littératie, pourrait être une cause expliquant leurs résultats au test de correction d'erreurs. En effet, comme nous l'avons souligné au chapitre II traitant du cadre théorique, les compétences en lecture et en écriture constituent les pierres angulaires de la réussite scolaire. Selon Nardi (2005, p.148), « la capacité de compréhension en lecture est l'un des aspects cruciaux de l'apprentissage scolaire ». Moussadak *et al* (2008, p.201), de leur côté, affirment ceci : « Les compétences solides en littératie sont les fondements de la réussite à l'école et dans la vie ». D'ailleurs, depuis les États généraux sur l'éducation de 1995 à 1996, au Québec, le MELS a élaboré des programmes et des épreuves qui souscrivent dans une logique de compétences, en intégrant simultanément la lecture, l'écriture et la communication orale (Moussadak *et al*, 2008) dans le curriculum. Ainsi, l'apprenant éprouvant des difficultés en lecture et/ou en écriture risque l'échec scolaire. Alors, si nous attribuons les résultats faibles au test au fait que 5 (41.66%) des 12 sujets interrogés ont déclaré n'avoir pas compris le texte, cette mesure n'est pas exagérée. Plusieurs sujets ont avoué et ont démontré que, pendant l'expérience *Penser à voix haute* et les entrevues semi-dirigées, qu'ils n'ont pas bien compris le texte. Donc, plutôt que d'accentuer sur le degré de difficulté du test et du texte, il est aussi important de reconnaître certaines difficultés qu'ont éprouvées la plupart des participants (groupes expérimentaux et groupe témoin confondus) en matière de compréhension écrite (lecture) lors du test.

Autrement dit, il semble évident que si les sujets avaient mieux compris le texte, ils auraient mieux performé au test de correction d'erreurs. En effet, quand il s'agissait de produire les deux textes au cours de la phase de la préexpérimentation, ils ont beaucoup mieux performé

avec le code de correction, pour ce qui concerne la correction d'erreurs, car c'était leur texte écrit par eux et compris par eux. En ayant produit leurs propres textes écrits, ils ont plus été capables de faire preuve de compétence grammaticale. Car cela représentait pour eux une surcharge cognitive lorsqu'ils ne comprenaient pas le texte et qu'ils devaient corriger des erreurs. Tandis que dans leur texte, la compréhension était plus évidente ; cognitivement ils pouvaient se concentrer sur la mise en application du code et ils ont été capables de faire preuve de compétence grammaticale. Ainsi, cela montre qu'une bonne compréhension du texte en question par le sujet joue un rôle important pour que ce dernier soit en mesure de corriger des erreurs d'ordre syntaxique, grammatical et lexical.

5.2.1.2 Les problèmes liés à la conjugaison du verbe

Quant à la deuxième catégorie évoquée par les sujets, elle relève de la conjugaison du verbe. Comme nous l'avons mentionné au chapitre I traitant de la problématique, la maîtrise des verbes représente un défi de taille pour les apprenants en FLS (Mougeon et Mougeon, 2003). C'est l'une des classes grammaticales la plus difficile à maîtriser par les apprenants. Le verbe constitue « une pièce maîtresse de la langue » nous disent Chartrand *et al* (1999, p.173). Pour Briet (2008, p. 13), « On peut dire de lui que c'est la base de la phrase, le nœud, le noyau, le centre vital. Tout s'y rapporte, directement ou indirectement ». Ainsi, compte tenu de son rôle moteur dans la phrase, il est difficile pour l'apprenant de ne pas éprouver des problèmes en littérature s'il ne le maîtrise pas assez bien.

Or, nous constatons que 3 (25%) sujets sur 12 ont déclaré avoir eu de la difficulté avec les erreurs liées au verbe. C'était peut-être le cas pour plusieurs autres sujets ayant participé à notre étude. En effet, en nous référant au tableau 3.2, nous remarquons que 13 (61.90%) des 21 erreurs soulignées dans le texte tournent autour du verbe. Ainsi, il n'est pas étonnant que des sujets l'aient évoqué comme cause du degré de difficulté du test de correction d'erreurs. De plus, parmi les 43 participants des trois groupes expérimentaux, à peine quelques uns ont réussi à corriger les erreurs tournant autour du verbe, comme le montre le tableau 5.1.

Tableau 5.1

Liste des 13 erreurs soulignées reliées au verbe et la fréquence des bonnes corrections, des corrections erronées et des corrections omises par les groupes expérimentaux (n = 43) et le groupe témoin (n = 14)

No id sujets	Les erreurs et les codes correspondants	Nbre de bonnes corrections		Nbre de corrections erronées		Nbre de corrections omises	
		Groupes exp.	Groupe T	Groupes exp.	Groupe T	Groupes exp.	Groupe T
2	« Tu entends » (L)	16	10	22	3	5	1
5	« pour » (sGV)	12	10	16	3	15	1
6	« buvaient » (cT)	8	5	20	8	15	1
7	« le » (sGV)	12	11	19	3	12	0
10	« font toutes » (sP)	4	5	25	8	14	1
12	« pouvaient » (cT)	6	8	22	6	15	0
13	« ne boire pas » (sP)	7	3	25	11	11	0
14	« ce est » (sP)	7	5	26	9	10	0
17	« constitue » (aGV)	5	7	20	7	18	0
18	« leur » (sGV)	5	5	24	9	14	0
19	« serait » (aGV)	6	5	23	9	14	0
20	« a » (sGV)	11	5	18	1	14	8
21	« la » (sGV)	9	5	19	9	15	0

Comme nous pouvons le remarquer, le verbe, ainsi que tout ce qui tourne autour de lui (particulièrement le complément objet), pose beaucoup de difficultés aux participants des trois groupes expérimentaux (n = 43). En effet, quand nous comparons la fréquence des bonnes corrections pour les 21 erreurs soulignées, celles reliées au verbe, pour la plupart, obtiennent un plus faible résultat. Les corrections erronées sont nombreuses et il y a plusieurs sujets qui ont laissé ces structures grammaticales vides. Par exemple, nous constatons que le verbe « buvaient » (erreur no 6) est souvent mal conjugué. Il y a 5 sujets qui ont peut-être compris qu'il fallait mettre le verbe « buvaient » au présent de l'indicatif pour observer la cohérence du texte (cT), mais ils n'ont pas réussi à le conjuguer comme il faut. Les sujets identifiés aux numéros 11, 14, 19, 25 et 27 ont tous écrit « buvent » comme réponse au lieu de « boivent ». Même 4 participants du groupe témoin, les numéros 44, 46, 47 et 48, ont aussi écrit « buvent » comme correction. Cela montre un oubli de leur part de la flexion du verbe *boire* appartenant au troisième groupe des verbes français. Il en est ainsi du verbe « pouvaient » que plusieurs participants ont mal conjugué. Il y en a eu 5 (les nos 14, 18, 20, 25 et 41) parmi les groupes expérimentaux qui ont écrit « pouvent » comme correction, et un seul participant chez le groupe témoin a écrit « puvent » comme réponse. Nous avons aussi remarqué que l'erreur no 14 « ce est » est corrigée pendant 25 fois par l'expression « c'est » au lieu de « ce n'est ». Les sujets ont omis la particule négative *ne* des adverbes de négation *ne...pas* et ont opté plutôt pour une expression relevant du langage familier. Quant à l'erreur no 17, le verbe « constitue » révèle que la plupart des sujets connaissent la règle d'accord du verbe avec son sujet, mais butent encore sur la flexion du verbe *constituer*. En effet, 8 sujets ont mal accordé le verbe en ajoutant un *s* à la terminaison au lieu de *ent*, écrivant ainsi « constitues » plutôt que « constituent ». Enfin, une remarque relative à l'erreur no 20 a aussi été faite. Il y a eu 7 sujets qui ont mal corrigé le verbe « a » en écrivant « à » à la place de « est ». Il semble qu'ils ont eu de la confusion entre les homophones *a* (verbe avoir) et *à* (préposition). Ceci étant dit, passons maintenant à la troisième catégorie mise en relief par les sujets pour justifier leur jugement du test de corrections d'erreurs.

5.2.1.3 Les problèmes liés à la présence du code de correction en marge

La troisième raison évoquée par les sujets, afin de juger du degré de difficulté du test, concerne la présence du code de correction en soi dans la marge du texte. Cette raison avancée par les 3 sujets répond à la 1^{ère} sous-question de départ à savoir : En quoi l'usage du code de correction a-t-il aidé les élèves faibles, moyens et forts académiquement à mieux performer dans le test de correction d'erreurs? À cette réponse, nous avons répondu au chapitre IV que le code de correction n'a profité à aucun profil d'élève (faible, moyen ou fort), eu égard aux résultats obtenus au test par la plupart des participants des trois groupes expérimentaux.

Or, trois sujets sur 12 (25%) ont évoqué la présence du code de correction pour justifier leur jugement sur le degré de difficulté du test. L'un (le no 12) a déclaré ceci : « Je n'ai pas compris le code ». Un autre (le no 30) a fait cette déclaration : « Je reconnais les fautes dès que je les vois. Les codes, ça me déconcentre... ». Enfin, un sujet (le no 29) a dit : « J'ai pas compris. Je n'ai pas le code ». Ces trois assertions donnent matière à des réflexions. Chacune d'elles traduit un aspect que la présence du code de correction en marge représenterait auprès de l'ensemble des sujets qui y ont eu accès pendant le test.

Considérons celui qui dit qu'il ne comprend pas le code d'abord. Comme nous l'avons dit au chapitre traitant de la recension de la littérature, le code pourrait ne pas être utile à tous les élèves. Pour employer le code à bon escient, il est important pour l'apprenant de faire usage à la fois de ses connaissances implicite et explicite de la langue. Le code de correction réfère, à l'aide d'indices de correction, à la grammaire de la langue cible. Il est là, comme un moyen d'intervention du professeur, afin de guider l'apprenant, comme le dit Beauchemin (2006) dans son analyse et sa compréhension de ses erreurs. Cependant, il ne lui fournit pas la réponse. L'apprenant a aussi son rôle à jouer dans la tâche de correction ; il ne doit pas se remettre entièrement sur le compte de l'efficacité du code de correction. S'il ne joue pas convenablement ce rôle, cela influera négativement sur ses résultats. Par exemple, le sujet qui arrive devant l'erreur soulignée « nutritif » dans l'expression *valeur nutritif** a seulement

pour indice le code aGN. Cela veut dire que l'erreur est de nature « accord » et elle est localisée dans le groupe du nom. Toutefois, le code ne dicte pas au participant les règles d'accord en genre des adjectifs qualifiants comme ceux terminés par un *f*, et qui changent *f* en *v*, avant d'ajouter un *e* final. Il ressort d'abord de la responsabilité du professeur et de l'apprenant à ce que cette notion grammaticale soit bien maîtrisée, en dehors de l'emploi du code de correction. Puis, plus tard, le code de correction rappellera à l'élève la nature et la localisation de son erreur au cas où il oublie la règle d'accord des adjectifs ; il peut l'aider aussi à faire montre d'habileté cognitive en l'amenant à réfléchir sur le fonctionnement de la langue, en ce qui a trait à la syntaxe, au lexique, à l'orthographe grammaticale, etc. Le code de correction est présent dans la marge afin de consolider ce que l'élève a déjà acquis dans la langue cible. Ainsi, devant l'erreur soulignée « nutritif » (le no 9), le code ne pouvait empêcher à 6 sujets de commettre la même erreur en écrivant « nutritife » comme correction au lieu de « nutritive ». Ces six sujets se sont bien rappelés de la règle générale d'accorder au féminin l'adjectif masculin *nutritif* en y ajoutant un *e*, mais ils ont peut-être oublié les exceptions faites à cette règle, par exemple les adjectifs terminés par un *f*. Autrement dit, celui qui dit qu'il n'a pas compris le code pourrait aussi avoir oublié le fonctionnement du groupe nominal dans la phrase. Or, cette dernière n'est pas précisée par le code de correction. Ainsi, le sujet qui ne saisit pas bien le code dans cette circonstance du test de correction d'erreurs oublie par le fait même ce que c'est qu'un accord (a) en genre et/ou en nombre entre les composantes d'un syntagme nominal. Donc, même si ce n'est pas toujours utile de faire usage du code de correction pour corriger des erreurs dans un texte écrit, il n'en demeure pas moins vrai que pour utiliser ce dernier efficacement, il est important de bien pouvoir comprendre la signification des codes et d'en saisir la portée des indices laissés à l'apprenant pour le guider dans sa tâche de révision. Ceci étant défini, passons maintenant à la deuxième déclaration exprimée sur le code par le sujet no 30.

Le sujet no 30, tout comme le sujet no 12, avait accès au code de correction lors du test de correction d'erreurs. Il dit que le code le déconcentre. Cela sous-entend-il qu'il aurait mieux performé au test de correction d'erreurs s'il n'y avait pas le code en marge ? Peut-être que oui. Car, certains sujets, de par leur compétence grammaticale, n'avaient pas besoin du code de correction pour corriger les erreurs glissées volontairement dans le texte. Cela a été prouvé

avec les résultats obtenus par certains participants du groupe-classe S4-FE- T (le groupe témoin). Cependant, lors de l'expérience *Penser à voix haute*, le même sujet a déclaré avoir profité de la présence du code en marge pour corriger certaines erreurs soulignées dans le texte. Lisons cet extrait de verbalisation du sujet no 30 :

Sujet : « Tu entends » c'est la faute. Et « vous demandez », parce que dans le reste de la phrase c'est tout « vous ». Alors, dans ce contexte, c'est « vous ».

Chercheur : « Est-ce que dans ce cas le code... Est-ce que tu as regardé le code ? Est-ce que le code dans ce cas t'a été utile ? »

Sujet : « Pour la première faute, oui. Mais le deuxième, j'ai comme deviné, mais aussi...j'ai aussi...comme c'est un peu common sense ».

Par contre, ce même code ne lui a pas été utile lorsqu'il est arrivé devant l'erreur no 7 « vous diront le ». Lisons cet extrait de verbalisation :

Sujet : « Ça, j'ai essayé de le définir... de deviner c'est quoi, mais même avec le code j'étais pas capable ».

Dans ce genre de situation, le code demeure quand même utile en soi malgré le fait que le sujet n'ait pas pu remédier au problème. En effet, dans l'expression erronée « vous diront le », le code indique clairement au sujet qu'il y a un problème de structure au niveau du groupe verbal. La tâche du sujet était de placer le pronom objet « le » à la bonne place. Ainsi, en réfléchissant pour trouver la réponse avec le code, le sujet peut juger ce dernier inutile, voir même encombrant. C'est ce qui lui est peut-être arrivé. Parfois, le code lui a été utile, mais dans d'autres situations ce fut le contraire. Voyons maintenant la troisième opinion sur le code de correction.

Le sujet no 29 pense que s'il avait eu le code de correction à sa disposition pendant le test, il aurait mieux performé. Il aurait possiblement obtenu un meilleur résultat au test, car le code donne des indices clairs. D'ailleurs, au cours de la phase de la préexpérimentation, plusieurs

participants qui n'avaient pas obtenu un bon score au test de correction d'erreurs ont mieux performé au pré-test, dans la partie langue des deux productions écrites. Le sujet no 29 n'est pas le seul à penser que le code de correction lui aurait été utile lors du test, car plusieurs participants disent qu'il les a aidés lors de la pré-expérimentation. Toutefois, dans le contexte du test de correction d'erreurs, le code aurait pu ne pas lui être utile non plus. Car la plupart des sujets qui ont eu droit au code ont moins bien performé au test, comme nous l'avons démontré par le test statistique dans la présentation des résultats. Ceci étant dit, passons maintenant aux deux prochaines questions qui ont été posées à ces 12 locuteurs anglophones au sujet du test de correction d'erreurs.

5.2.2 L'aisance et la difficulté de certaines structures grammaticales soulignées

Dans cette sous-section, nous traitons spécifiquement des deux questions suivantes posées aux 12 sujets lors de l'entrevue semi-structurée : 1. Quelle erreur, selon toi, était la plus facile à corriger ? 2. Quelle erreur, selon toi, était la plus difficile à corriger ? (voir Appendice E). Ces sous-questions visaient à clarifier la question de recherche : Quelles catégories d'erreurs les différents groupes d'élèves (S4-FB, S4-FE et S5-FB) ainsi que le groupe témoin (S4-FE-T) réussiront-ils à mieux corriger?

En effet, nous constatons que les erreurs qui apparaissent le plus souvent dans la colonne des plus faciles sont celles reliées au lexique (tableau 4.15). Tandis que celles qui apparaissent le plus souvent dans la colonne des plus difficiles sont reliées au maniement du verbe. Or, ce qui semble confirmer cette tendance, ce sont les résultats (voir tableaux 4.4 et 4.5) obtenus par les groupes FE et FB ainsi que le groupe témoin pour les catégories d'erreur (tableau 3.2) reliées au lexique (sq7) et au verbe (sq1, sq2, sq4 et sq6). Les participants semblent conscients qu'ils ont eu plus de difficulté avec la catégorie des verbes plutôt que celle du lexique. C'est pourquoi ils ont été capables de s'autoévaluer et nous faire part de leur opinion sur leur performance au test de correction d'erreurs dans la section qui suit.

5.3 L'autoévaluation des 12 participants en marge du test de correction d'erreurs

Dans cette partie, nous nous proposons de décrire l'autoévaluation et les suggestions des 12 sujets, en marge de l'entrevue semi-dirigée autour du code de correction et du test de correction d'erreurs. Le but de cette autoévaluation était de faire ressortir les critiques que les sujets ont eues à s'adresser au sujet de leur performance au test, de leur emploi du code de correction et de leur compétence grammaticale. Comme l'affirme Nkoum (2010, p.106) : « L'autoévaluation amène l'apprenant à expliciter ses actions d'apprentissage et à prendre conscience de ses insuffisances et ses forces en vue d'une éventuelle amélioration ». Pour Eyeang (2011), elle aide l'apprenant à développer son sens critique en évaluant lui-même ses compétences et ses connaissances. Cette autoévaluation a eu lieu grâce à trois différentes questions ouvertes (Appendice E) auxquelles les sujets étaient soumis. Chaque question était posée au sujet, en tenant compte de sa performance au test de correction d'erreurs et en considérant le fait qu'il avait eu ou non accès au code de correction lors du test. En résumé, les trois questions étaient formulées en vue de demander ceci au sujet : 1. Comment expliques-tu ta performance au test ? Ou À quoi attribues-tu ta performance au test ? 2. Penses-tu que le code t'a aidé au cours du test ? Ou Penses-tu que le code t'aurait aidé au cours du test ? 3. Comment évalues-tu ta performance grammaticale ?

En analysant le tableau 4.16, nous constatons d'emblée que cinq des sept raisons évoquées par les participants font référence au code de correction. En effet, les sujets 13, 29 et 38 déclarent qu'ils auraient mieux performé au test s'ils avaient eu accès au code, le sujet 4 a avoué avoir enregistré son score de 52.38% grâce à la présence du code de correction. Tandis que le sujet 40 a admis n'avoir pas compris le code. Un autre (le numéro 03) a déclaré avoir deviné des corrections lors du test, laissant entendre par là qu'il n'aurait pas tout à fait bien saisi le texte et les erreurs soulignées. Par contre, le sujet no 10, qui a enregistré le meilleur score (61.90%) parmi les 43 sujets des trois groupes expérimentaux, a évoqué sa compétence personnelle comme facteur expliquant sa réussite au test. Mais il n'a pas nié pour autant l'apport du code de correction dans sa performance. En effet, lorsqu'il est arrivé devant

l'erreur « Tu entends », ses verbalisations montrent qu'il a eu recours parfois au code de correction, et que ce dernier lui a été utile :

Sujet : « Encore c'est pas « tu », c'est « vous ».

Chercheur : « Très bien. Et comment as-tu fait? Comment le sais-tu?

Sujet : « je crois utiliser le code ».

L'exemple du sujet no 09 qui n'a pas eu accès au code révèle en revanche que, sans le code, l'apprenant peut toujours faire preuve d'une certaine compétence grammaticale. En effet, il a obtenu une moyenne de 57.14% ; un seul point le sépare du sujet no 10 qui, lui, avait eu droit au code lors du test. Mais le sujet no 09, malgré qu'il ait fait appel à son intérêt personnel pour la grammaire française afin d'expliquer sa performance, a affirmé qu'il aurait mieux performé s'il avait eu droit au code de correction. Voici ce qu'il a pu verbaliser au cours de l'expérience *Think Aloud* devant l'erreur soulignée « font toutes » :

Sujet : « Cela avait deux mots qui on... qui on... On devait corriger, et je concentré pas beaucoup sur cela. Comme j'ai eu beaucoup de fautes, mais le code, si j'avais...avoir le code, ça me comme...If it's easy, je veux travailler, comme...Ok, c'et facile, je vais le faire. Avec le code, je vais avoir une direction à où penser, où aller avec mes fautes. Donc, j'avais un problème, I didn't get it. »

Les cas des sujets identifiés aux numéros no 04, 09, 10, 13, 29 et 38 font la lumière sur l'opinion positive que la plupart des participants se font de la présence du code de correction en marge. Quoiqu'il y ait trois sujets (numéros 06, 12 et 30) qui n'ont pas donné de raisons expliquant leurs résultats au test de correction d'erreurs, la question suivante lèvera le voile sur ce que les sujets pensent de l'utilité ou de l'inutilité du code de correction : Penses-tu que le code de correction t'a aidé ou t'aurait aidé au cours du test?

À cette question, plusieurs élèves ont répondu de façon positive et ont fait émerger 6 catégories de réponse au sujet de l'utilité du code de correction. Le tableau 4.17 du chapitre précédent dresse un portrait des différentes opinions émises par la plupart des 12 sujets.

La totalité des 12 sujets interrogés ont d'une façon ou d'une autre émis une opinion positive sur l'utilité du code de correction. Aucun d'entre eux n'a fait mention de l'inutilité de la présence du code de correction. Malgré le fait que certains sujets ont éprouvé de la difficulté à corriger certaines erreurs lors du test, et ce pour différentes raisons, il demeure que leur perception du code de correction est qu'il constitue un outil de référence bien utile. Car l'usage qu'ils en ont fait en classe lors de la phase de la pré-expérimentation leur a permis de corriger des erreurs dans leurs textes. Aussi ont-ils exprimé librement et sans contrainte leur opinion sur cet outil de référence. Toutefois, il serait important de rappeler que les résultats quantitatifs au test de correction d'erreurs ont montré que le code n'a pas eu d'incidence significative sur la performance des sujets. Ceci étant dit, passons maintenant à la sixième question traitant de l'autoévaluation des sujets de leur performance grammaticale.

Afin de nous assurer de saisir toutes les variables qui peuvent avoir eu une incidence sur les résultats, nous avons demandé à chacun des sujets ayant fait l'expérience *Penser à voix haute* d'évaluer sa compétence grammaticale sur une échelle de Likert : Très bonne / Bonne / Mauvaise / Nulle et de justifier son choix de l'un ou l'autre de ces quatre niveaux. Dix des douze sujets ont répondu à cette question.

Nous constatons que la plupart des sujets ont une bonne perception de leur compétence grammaticale (voir tableau 4.18). Six estiment avoir fait preuve d'une bonne compétence grammaticale, alors qu'un seul s'estime mauvais et 3 pensent qu'ils sont nuls en matière de grammaire. Mais, il y en a un (no 9SC) qui croit qu'il a fait montre d'une compétence grammaticale située entre très bonne et bonne. Toutefois, un sujet (no 6 SC) a situé sa compétence entre bonne et mauvaise.

Or, lorsqu'ils devaient justifier leur choix, plusieurs catégories de réponses ont pu surgir au cours de chaque entrevue (voir tableau 4.19). Ceux qui ont jugé leur compétence « Bonne » affirment en fait qu'ils comprennent certaines notions grammaticales, mais sans préciser lesquelles, en FLS. Cependant, ils reconnaissent aussi qu'ils butent sur d'autres notions grammaticales, sans donner de précisions. Par contre, il serait pertinent de souligner que le sujet qui juge sa compétence nulle en grammaire a évoqué ses difficultés à maîtriser la catégorie du verbe. Quant à la septième question, il leur a été demandé de suggérer quelques conseils pour améliorer le code de correction si nécessaire.

Neuf des douze sujets ont indiqué qu'il faudrait améliorer le code (voir tableau 4.20). Huit réclament un code plus facile à comprendre. Parmi les suggestions, le fait de donner plus d'exemples, d'utiliser des codes plus faciles à mémoriser, de faire plus de pratiques avec le code et d'élaborer une version anglaise du code. Tout cela laisse entrevoir que certains sujets ont eu de la difficulté au test, même en ayant eu le code en main.

Compte tenu de ce qu'ont proposé les sujets, le code pourrait être amélioré, surtout pour le rendre plus facile d'utilisation pour ceux dont la compétence grammaticale est faible. Il semble pertinent d'élaborer un code pour les apprenants en L2 plutôt que de leur fournir un code destiné aux apprenants en L1. Et ce code serait plus efficace s'il était élaboré par l'enseignant et par les élèves. Ce code devrait être l'aboutissement de séquences d'enseignement grammatical faites à partir des erreurs récurrentes des élèves. Ainsi, nous conserverions les codes qui sont plus transparents, c'est-à-dire plus faciles à comprendre ou à employer par l'élève, comme l'aGN et le sGN, le lexique (L) et l'orthographe d'usage (U) Mais les codes qui sont plus complexes pourraient être modifiés tout en laissant place quand même à la réflexion. Par exemple, dans les codes sGV, sP, sGPrép et la cohérence du texte (cT), il pourrait y avoir des sous codes pour les non natifs. Par exemple, dans le sGV, un sous-code comme « place du pronom » (PP) aurait été plus aidant. Dans le sP, un sous-code indiquant l'absence, la présence, ou l'ordre d'un élément de la phrase pourrait être aussi plus aidant. À titre d'exemples, il serait peut-être plus efficace de donner des indications du genre « absence du verbe » dans une phrase comme **Tony besoin d'un nouveau portable,*

« préposition manquante » dans **Je joue le baseball* ou « choix de temps » dans **Mary entendre quelque bruit encore*. Toutefois, pour rendre le code plus efficace et plus facile d'interprétation, il serait nécessaire que les enseignants aident les apprenants à s'équiper de bonnes bases grammaticales et d'un niveau de métalangage élaboré.

Mais quant à la quatrième question de recherche traitant du niveau de cognition atteint par les élèves des trois groupes expérimentaux, le problème de l'efficacité du code de correction doit être abordé sous un autre angle. En effet, les sujets qui ont eu accès au code lors de l'expérience *Penser à voix haute* ont exprimé plus de protocoles que ceux qui n'y ont pas eu droit (voir tableau 4.12). De plus, si nous considérons particulièrement le niveau de l'évaluation, le niveau le plus élevé du processus cognitif de Bloom, les sujets AC l'ont atteint 13 fois dans leur réflexion contre 3 fois pour les sujets SC. Cela représente un score pondéré de 15.86 pour les sujets AC contre 5.00 pour les sujets SC. Ainsi, eu égard au score de cognition pondéré des sujets AC (30.72) et celui des sujets SC (20.66), il semble que le code de correction permet aux sujets AC d'atteindre des niveaux supérieurs de la pensée plus souvent que les sujets SC. Cependant, il n'est pas nécessaire de posséder le code pour atteindre des niveaux supérieurs de la réflexion sur la langue, puisque des sujets SC ont poussé leur raisonnement vers les niveaux supérieurs de l'application et de l'évaluation (tableau 4.12).

5.4 Implications de la recherche

Le présent mémoire s'inscrit dans le cadre de la psychologie cognitive qui, selon Bertrand et Garnier (2005), s'intéresse aux systèmes de connaissances et aux processus cognitifs de l'humain et du non humain. En d'autres termes, cette discipline étudie la cognition, c'est-à-dire la façon que l'humain construit sa connaissance, l'emmagasine, puis la transforme afin de l'utiliser dans d'autres situations. Ce courant de pensée rejoint la théorie constructiviste et le concept du développement des compétences privilégiés par la réforme de l'éducation, au Québec. Or, dans cette étude, il est question pour des apprenants en FL2 de faire usage de

leurs connaissances (procédurales et déclaratives) pour corriger des erreurs de lexique, de grammaire et de syntaxe, à l'aide d'un outil de référence, le code de correction.

Dans le chapitre traitant du recensement des écrits, nous avons présenté différents codes syntaxiques ou grilles de correction dont fait usage plusieurs enseignants du primaire, du secondaire et même du cégep. Mais celui élaboré par Préfontaine et Fortier (2010) constitue un instrument avec lequel nous avons cueilli des données quantitatives puisque ce code est utilisé dans plusieurs classes de L2 par bien des enseignants pour aider leurs élèves à corriger leurs erreurs au cours de la phase de la révision du texte, dans le processus d'écriture, bien qu'il soit conçu pour les classes de L1. Le code de correction Préfontaine/Fortier (2010) emprunte une terminologie qui correspond à la nouvelle grammaire. Ce qui permet à l'apprenant d'identifier la nature et la localisation de l'erreur, au cours de la phase de la révision de son texte et d'analyser la langue au même titre que son enseignant. Par ailleurs, peu de recherches scientifiques font état de l'impact de l'emploi du code de correction sur la performance grammaticale des apprenants en FL2, alors que plusieurs articles témoignent de son efficacité. Ainsi, il paraissait important de faire la lumière sur ces différents témoignages par une étude quasi-expérimentale traitant de cet outil de référence. Lorsqu'un enseignant pose le geste pédagogique de coder les erreurs dans les textes de ses élèves, il leur envoie un message codé positif. Car, même si elle est considérée « comme un événement normal de la procédure de résolution de problème » par les psychologues cognitivistes (Oudet, 2006, p. 89), l'erreur doit être corrigée, sinon elle sera fossilisée. Ainsi, cette recherche a permis de faire la lumière sur les avantages et les inconvénients d'un outil de référence longtemps utilisé dans les salles de classe, le code de correction. Parmi les avantages, nous avons pu identifier entre autres la possibilité pour l'apprenant de faire des corrections et des apprentissages significatifs en lien avec son métalangage et la grammaire enseignée. Il lui donne l'occasion de réfléchir sur la langue, en analysant la nature et la localisation de ses erreurs. Il lui assure une certaine autonomie lors de la révision de son texte. Il lui facilite la tâche d'analyser ses progrès lorsqu'il met en archives ses productions écrites, ce qui est un facteur motivant à ses apprentissages. Il lui offre donc l'opportunité de faire le transfert des connaissances de la langue à la production écrite. De plus, il permet à l'enseignant de pratiquer la différenciation en classe de français grâce à un programme de correction qui tient

compte des compétences grammaticales de chacun de ses élèves. Mais, quant aux inconvénients, ils sont liés au fait que le code peut parfois être encombrant pour l'apprenant qui possède une bonne compétence grammaticale, alors que parfois il peut lui être utile. Car, en réfléchissant trop sur l'erreur soulignée, l'apprenant peut parfois être induit en erreur par le code. De plus, les élèves qui ont peu de compétence en grammaire éprouveront de la difficulté à saisir le code et à l'employer efficacement. C'est pourquoi une bonne connaissance du métalangage pour pouvoir utiliser le code est essentielle. Un rappel de la discussion plus haut, soit la pertinence d'élaborer un code pour les apprenants en L2 plutôt que de leur fournir un code destiné aux apprenants en L1. Et ce code serait plus efficace s'il était élaboré par l'enseignant et par les élèves. Ce code devrait être l'aboutissement de séquences d'enseignement grammatical faites à partir des erreurs des élèves.

L'approche *Penser à voix haute* que nous avons utilisée pour mesurer le niveau de cognition des 12 sujets au cours du test apporte une contribution à l'enseignement de par les résultats qu'elle nous a permis d'obtenir, et qu'on aurait pas pu obtenir autrement. En effet, elle permet à un enseignant de mesurer le niveau de cognition de son élève face à un objectif visé dans un cours, face à une tâche à accomplir en classe, etc. Et en fouillant dans la « boîte noire » de l'apprenant, l'enseignant stimule le sens critique de ce dernier face à la langue. Elle contribue aussi à la recherche parce qu'elle s'est avérée une méthode efficace de verbalisation qui nous a aidé à saisir la pensée de l'élève et nous a permis de faire ressortir ses habiletés cognitives face au test de correction d'erreurs.

Un autre apport important de cette recherche est celui de l'utilisation de la taxonomie de Bloom comme base d'analyse des protocoles et l'utilisation des facteurs de pondération développés par Pickford et Newcomb (1989) pour vérifier l'apport du code de correction sur le niveau de cognition des élèves. Nous avons pu observer en effet chez les sujets ayant utilisé le code une tendance à pousser plus loin et plus souvent leur raisonnement vers des niveaux élevés de la pensée que leurs camarades n'ayant pas utilisé le code lors du test. Ainsi, un chercheur ou un enseignant peut utiliser cette méthode pour mesurer le niveau de cognition d'élèves, que ce soit en lecture, en écriture ou en communication orale.

Selon les résultats de cette étude, certains apprenants dont la compétence grammaticale est élevée peuvent se passer partiellement ou totalement du code de correction pour corriger des erreurs soulignées. L'enseignant pourra cibler des erreurs précises pour exploiter le code avec ces genres d'élèves. De plus, ceux dont la compétence grammaticale est moins élevée auront plus de difficulté encore à corriger leurs erreurs avec le code. Il serait conseillé à l'enseignant, dans ce cas, de modifier le code, au besoin, pour pouvoir rejoindre ces élèves. Mais dans les deux cas, il est conseillé aux enseignants de faire des leçons de grammaire à partir des erreurs de leurs élèves. Cette étude suggère aux enseignants de procéder à un enseignement différencié du code de correction et d'en faire un usage adapté au niveau des apprenants. Car face à la langue, ces derniers ne se comportent pas de la même façon. James (1990), Numan (1992), Chevrier *et al.*, (2000) et Douglas (1997) distinguent deux types d'apprenants : *L'apprenant dépendant à l'égard du champ (field dependant Learner) Vs L'apprenant indépendant à l'égard du champ (Field independant Learner)*.

Les *apprenants dépendants (field dependant)* voient la langue de façon globale (*global learner*); ils préféreront s'exprimer à l'oral dans la langue cible, mais ils se soucient peu des détails entourant cette langue (James, 1990, Chevrier *et al.*, 2000). Pour ces types d'apprenants, les erreurs linguistiques et les règles de grammaire ont peu d'importance. Dans ce cas, l'enseignant peut aller à petits pas avec ces types d'apprenants, en utilisant le code graduellement; il peut mettre de l'accent sur un seul type d'erreur à la fois lorsqu'il veut exploiter le code avec ce type d'apprenants. Par exemple, l'enseignant peut décider de travailler pendant une certaine période de temps un type d'erreur en particulier avec ses élèves, comme les erreurs d'accord dans le groupe nominal (aGN). Puis une autre semaine, il peut mettre de l'accent sur les accords dans le syntagme verbal (aGV), et ainsi de suite. Cependant, peu importe le type d'apprenant auquel il fait face, l'enseignant devrait peut-être éviter que l'usage du code devienne une béquille ou un outil de dépendance pour ses élèves. Ces derniers doivent être aussi autonomes en matière de révision de leur texte.

Par contre, *les apprenants indépendants (field independant)* vont se concentrer davantage sur les détails entourant la langue cible, accordant ainsi plus d'importance aux erreurs linguistiques et aux règles grammaticales; ils ont une vision analytique (*analytic learner*) de l'apprentissage de la langue (James, 1990; Chevrier *et al*, 2000). Avec ces types d'élèves, l'enseignant peut aller un peu plus à fond dans l'exploitation du code de correction tout en observant et en évaluant leur progrès. En effet, Préfontaine et Fortier (2010) ont conçu l'ouvrage *Mon portfolio d'écriture en français, langue seconde*, dans le but aussi de permettre à l'enseignant de suivre, à court, à moyen ou à long terme, les progrès de ses élèves en communication écrite, en utilisant le code de correction d'erreurs. L'élève aussi a l'opportunité de s'auto-évaluer et de suivre ses progrès en écriture, car il peut comptabiliser ses erreurs et observer ses progrès à partir des différents textes qu'il aura à écrire et à mettre en archives au cours de l'année scolaire. Ainsi, pour ce qui concerne cette dichotomie des types d'apprenant, la question demeure à savoir est-ce que le code a favorisé un type d'apprenant au détriment de l'autre, ou qu'un type d'apprenant n'a pas besoin du code pour s'autocorriger alors que l'autre en a besoin ?

5.5 Limites de l'étude

Cette recherche comporte un certain nombre de limites. D'abord, les erreurs introduites dans le texte *La goinfreterie des jeunes est tout à fait normale durant l'adolescence* ne constituent pas directement les propres erreurs commises à l'écrit par les sujets de notre étude. En revanche, elles font partie des catégories d'erreurs récurrentes mentionnées dans cette recherche. Or, étant donné que les sujets appartiennent à un groupe représentatif des programmes de français L2, *de base et enrichi*, selon la nouvelle appellation du MELLS (2006), ils ont dû faire face eux aussi, au cours de leur cheminement scolaire, à l'apparent phénomène de fossilisation tel que décrit par Mougeon et Mougeon (2003), Obadia (2006) et Hammerly (1989). De plus, ce texte paraissait très difficile à comprendre pour plusieurs des élèves, incluant quelques uns inscrits en français enrichi. Il aurait été mieux de faire comprendre le texte à tous les participants, avant de les soumettre au test. Nous aurions peut-

être obtenu de meilleurs résultats de la part des élèves. Car une bonne compréhension d'un texte permet mieux d'analyser les éléments grammaticaux qui le composent.

Nous n'avons pas prévu mesurer les habiletés des participants à corriger des erreurs soulignées dans des textes qu'ils avaient produits eux-mêmes. Or, les moyennes obtenues par les trois groupes-classes dans la partie langue pour les deux productions écrites faites en classe au cours de la pré-expérimentation dépassent largement les moyennes qu'ils ont enregistrées au test de correction d'erreurs.

Nous avons établi le seuil de réussite pour les élèves au test de correction d'erreur à une moyenne de 13 - 14/21. Ce seuil de réussite était peut-être trop élevé pour un échantillon de participants aussi restreint. C'est peut-être la cause de ces résultats aussi débalancés. Le test étant très difficile, il aurait été préférable par exemple de choisir les cinq meilleurs scores, les cinq plus faibles et les cinq moyens selon la distribution réelle des résultats. Il aurait été peut-être mieux aussi de considérer les participants au-dessus de la moyenne versus ceux en-dessous de la moyenne des résultats de leur groupe au test.

Nous nous sommes aussi limité à certains types d'erreurs récurrentes à l'écrit, lors du test de correction d'erreurs, car le recensement des erreurs persistantes effectué par des chercheurs en FL2 est trop vaste pour que nous puissions tout considérer. Nous nous sommes aussi limité à un type de code de correction bien qu'il y en ait d'autres, car c'est le code de correction qui est utilisé par un bon nombre d'enseignants dans les classes de français L2. L'un ou l'autre des codes de correction aurait pu servir d'outil de collecte de données dans notre étude. Toutefois, vu les objectifs de notre recherche, c'est le seul type de code de correction qui se révélait moins encombrant pour les élèves.

Cependant, le code élaboré par Préfontaine et Fortier (2010), tout comme les autres codes d'ailleurs, comporte des limites qu'il convient de souligner. D'abord, c'est un code qui peut susciter des interprétations diverses quand vient le temps de coder les erreurs des apprenants. Par exemple, une erreur comme dans la phrase « Il à plusieurs amis » (utilisation d'une

préposition au lieu d'un verbe) peut être interprétée comme une erreur de syntaxe par un linguiste. Or, un didacticien du FLS y verra plutôt un mauvais choix entre deux homophones, et donc une erreur d'orthographe grammaticale. Donc, que le correcteur se situe du côté du linguiste ou qu'il se situe du côté du didacticien, il ne catégorisera peut-être pas l'erreur de la même façon. Ainsi, pour le besoin de la présente recherche, nous avons codé toutes les 21 erreurs à partir du code Préfontaine et Fortier (2010). Cependant, il n'est pas exclu que quelques uns des codes que nous avons utilisés pour classer les erreurs auraient pu être interprétés différemment. C'est le cas des erreurs *tu entends*, *ton repas*, et *ton fils* que nous avons catégorisées comme des erreurs d'ordre lexical. Elles auraient dû être codées comme des erreurs de cohérence dans le texte (cT). Mais nous les avons traitées comme des erreurs de lexique, parce que nous voulions mettre l'accent sur « le phénomène d'instabilité dans le choix des pronoms d'adresse (*vous et tu*) » chez les apprenants en FLS, tel que Dewaele (2002, p. 143) l'a abordé dans sa recherche. Dewaele (2002) conclut que le choix de pronom entre ces deux lexèmes (*tu et vous*) dépend des niveaux de compétence grammaticale et sociolinguistique des apprenants. Selon lui, des études ont trouvé dans des corpus d'apprenants en FLS un usage instable des pronoms d'adresse *tu* et *vous*. Dewaele (2002) attribue ces erreurs à des phénomènes de variation dans l'interlangue des apprenants. Il croit que « leur choix de pronom peut en outre être déterminé par des lacunes au niveau lexical ou grammatical » (p. 145). Un autre exemple est le choix entre le verbe être et le verbe avoir dans une phrase erronée comme **je suis 13 ans* au lieu de *J'ai 13 ans*. Un correcteur pourrait être tenté de la coder comme une erreur lexicale (choix de vocabulaire entre les auxiliaires avoir et être), alors qu'un autre y verrait un problème de la structure du verbe (le verbe avoir étant absent). Enfin, dans l'erreur **cherche pour*, nous avons utilisé le code sGV pour signifier que la flexion du verbe chercher n'exige pas de préposition et qu'il est transitif direct. Pourtant, un autre correcteur, serait tenté de coder l'erreur avec sGPrép pour montrer que la présence de la préposition est erronée. Toute cette discussion démontre que le code Préfontaine et Fortier (2010), élaboré pour L1 et non pour L2, a ses forces et ses limites et qu'il serait pertinent d'élaborer un code qui correspondrait mieux aux besoins des apprenants en FLS.

Nous n'avons pas prévu, au cours de notre étude, d'établir une vérification ou un accord inter-juge pour classifier les protocoles obtenus de la part des douze sujets qui ont participé à l'expérience *Penser à voix haute*. Bien que nous ayons adopté toute la neutralité lors de la phase de la catégorisation des protocoles recueillis, un accord inter-juge aurait donné plus de validité interne au classement et aux résultats qualitatifs obtenus après ce classement. De plus, cette technique est généralement employée au moment même où le sujet effectue la tâche ou immédiatement après la réalisation de la tâche. Mais nous l'avons réalisée une semaine plus tard ; c'est une limite qui peut expliquer le nombre d'élèves qui n'ont rien dit de précis lors de cet entretien.

Quant à l'entrevue semi-dirigée organisée avec les douze sujets, la limite viendrait du fait que le chercheur, par erreur, a suggéré deux fois au participant la réponse attendue en lui fournissant un choix binaire dont l'un des items concerne l'usage du code de correction, qui est le sujet de recherche du présent mémoire.

Enfin, notre étude quasi-expérimentale s'inscrivant dans une démarche recherche-action a été menée avec un échantillon restreint de sujets. Bien que ce nombre de participants ne nous permette pas de généraliser les résultats à la population des classes de français enrichi et de base au secondaire, les données recueillies nous ont aidé à vérifier les avantages et les limites du code de correction. Car le code, comme nous l'avons vu au chapitre V, fonctionnerait bien pour certains sujets ; il les a aidés à corriger des erreurs au test. Mais il n'a pas été utile à d'autres dans ce même test.

5.6 Pistes de recherche

Bien que plusieurs articles aient fait état de l'efficacité du code de correction sur le progrès des élèves en communication écrite, peu d'études jusqu'à présent se sont penchées de façon scientifique sur cet outil de référence, du moins en FLS. Ainsi, à l'instar de ce mémoire, d'autres recherches pourraient mesurer ou décrire l'usage du code de correction sous divers

angles. Par exemple, une étude future pourrait observer ou mesurer à moyen ou à long terme l'effet du code de correction sur le progrès des élèves en communication écrite. Cette fois, les chercheurs utiliseraient les textes écrits par les élèves et corrigés par leur enseignant à l'aide du code de correction, comme base d'analyse. Les textes produits par les élèves semblent leur causer moins de problèmes liés à la littératie comme ce fut le cas dans notre étude. D'autres recherches pourraient aussi faire verbaliser un nombre moins élevé de sujets au moment même où ils passent le test de correction d'erreurs, au lieu de le faire après le test. Chaque sujet, enregistré à l'aide d'un appareil audio ou audio-vidéo, aurait l'occasion de verbaliser ses pensées au moment même où il accomplit la tâche de correction d'erreurs.

Au terme de ces sessions de verbalisation, une entrevue rétrospective et semi-dirigée tiendrait également compte du style d'apprentissage de chaque sujet, afin d'observer son attitude ou son comportement vis-à-vis de la langue. Puisque le code semble aider certains apprenants et pas nécessairement tous les apprenants, des études futures pourraient soulever la question à savoir si c'est le style cognitif qui a le plus influencé les résultats ou le fait que le code aidait certains sujets et pas d'autres. Autrement dit, est-ce que le code aurait aidé les « indépendants » mais pas les « dépendants du champ » ? Car d'après les commentaires des sujets, il y en a qui se sont comportés comme des *apprenants dépendants du champ* ou des *apprenants indépendants du champ*. Une étude future pourrait mesurer cette variable chez les participants, afin de mieux analyser les résultats obtenus au test de correction d'erreurs. Car le style d'apprentissage, selon plusieurs chercheurs, entre autres James (1990), Rézeau (1999), Honeyman et Miller (1988) et Orly-Louis (1995a), joue un rôle déterminant dans l'apprentissage des langues secondes.

Enfin, d'autres chercheurs pourraient se pencher du côté des enseignants afin de recueillir des données scientifiques sur leur expérience professionnelle avec l'emploi du code de correction en classe de français. Des activités pratiques, des tests ou des ateliers d'écriture réalisés en classe de français et intégrant l'emploi du code de correction pourraient servir de données d'observation et de mesure dans une recherche future.

CONCLUSION

La présente recherche s'est penchée d'abord sur la problématique des erreurs récurrentes et leurs causes sous-jacentes. Plusieurs chercheurs ont évoqué l'interférence de l'anglais (L1) sur le français (L2) pour expliquer la fréquence de ces erreurs persistantes. Cependant, une recension des écrits suggère aussi une intervention efficace de l'enseignant pour aider l'apprenant dans cette tâche de correction. Ce qui a permis de mettre en évidence le rôle du code de correction dans le sous-processus de la révision du texte.

Partant du recensement des écrits témoignant de l'efficacité du code de correction, nous nous sommes premièrement donné pour objectif de mesurer quantitativement, à l'aide d'un test de correction d'erreurs l'effet que le code de correction, comme outil de référence, puisse exercer sur un groupe d'élèves inscrits en FL2, au 2^e cycle du secondaire. Nos hypothèses de départ avaient prédit que le code aiderait les sujets qui y ont eu accès au cours du test à mieux performer au test de correction d'erreurs que ceux qui n'y ont pas eu droit pendant le même test; elles avaient aussi prédit que les filles performeraient mieux que les garçons au test de correction d'erreurs. Mais les tests statistiques effectués à partir des résultats obtenus par l'ensemble des participants (incluant le groupe contrôle) n'ont pas montré de différence significative entre ceux ayant utilisé le code et ceux qui ne l'ont pas utilisé. De plus, les tests statistiques effectués n'ont pas montré de différence significative entre les résultats des filles et les garçons. Au contraire, la moyenne du groupe contrôle qui n'a pas eu droit au traitement du code avant le test dépasse celle des trois groupes expérimentaux pris séparément. Et, dans certains groupes-classes, les garçons ont mieux performé que les filles.

En approfondissant les données, d'autres questions ont été posées. La première était ainsi formulée : En tenant compte de leur seuil de réussite (fort, moyen ou faible), est-ce qu'un groupe d'élèves (FB ou FE) bénéficiera de l'utilisation du code de correction pour bien performer au test? Les résultats semblent indiquer qu'aucun groupe n'ait pu profiter largement du code de correction. Parmi les 23 participants qui ont eu droit au code en FE et en FB, un seul en FE s'est retrouvé au seuil moyen de réussite, les 22 autres étant au seuil faible de réussite.

La question 2 a été ainsi posée : Quelles catégories d'erreurs les différents groupes d'élèves (FE-4 et FB-4 et FB-5) ainsi que le groupe témoin (FE-4-T) réussiront-ils à mieux corriger? Les tests statistiques ont montré de façon significative que la catégorie sq6 (le maniement de la négation) est la mieux réussie par les FE. Tandis que les FB ont mieux réussi la catégorie sq7 (le tutoiement et le vouvoiement hors contexte).

La question 3 était la suivante : Est-ce qu'il y a une corrélation entre les résultats des participants et le programme de français auquel ils sont inscrits? Les résultats statistiques montrent qu'il y a une forte corrélation entre les résultats des participants et le programme de français auquel ils sont inscrits. Ce qui nous mène à recommander aux enseignants une pleine utilisation du code de correction avec les élèves inscrits en FE. Mais, il serait aussi important que l'enseignant juge du niveau de compétence de l'élève pour voir si le code lui serait nécessaire pour s'autocorriger.

En dernier lieu, nous avons ainsi posé la question 4 : Quel est le niveau de cognition atteint par l'élève lorsqu'il porte une réflexion ciblée sur la correction des erreurs dans un texte écrit, en utilisant la taxonomie de Bloom? Cette question traite précisément de l'aspect qualitatif de notre étude, et nous avons eu ce qui suit.

Le deuxième volet de notre étude consistait à faire verbaliser 12 sujets issus des trois groupes-classes expérimentaux, afin de mesurer leurs habiletés cognitives. Les instruments de mesure étaient le code de correction, le questionnaire des données sociodémographiques,

le test de correction d'erreurs (avec et sans code), les séances de verbalisation à l'aide de la méthode *Penser à voix haute* et l'entrevue semi-dirigée. Les analyses des protocoles effectuées sur la base de la taxonomie de Bloom ont révélé un score de cognition pondéré qui a classé le niveau de pensée du groupe AC entre les seuils de l'application et de l'analyse. Quant à ceux qui n'ont pas eu accès au code lors du test (SC), les pensées qu'ils ont exprimées se situeraient entre les niveaux de la compréhension et de l'application. Les questions que nous avons posées aux participants au cours de l'entrevue semi-dirigée ont servi de base pour procéder à une discussion autour des résultats. Les données recueillies révèlent que la majorité des sujets interviewés auraient une opinion positive vis-à-vis du code de correction (voir tableau 4.17) et croient à son efficacité pour s'améliorer en compétence écrite. Cette conception positive des participants vis-à-vis du code de correction serait due au fait qu'ils aient, pour la plupart, mieux performé avec le code en expression écrite durant la phase de la pré-expérimentation de notre étude. Toutefois, les tests statistiques semblent indiquer le contraire, dans le contexte du test de correction d'erreurs.

Cependant, notre but en écrivant ce mémoire ne tend pas à généraliser les résultats obtenus à l'ensemble des apprenants en FL2. Nous avons plutôt voulu jeter les bases d'une étude scientifique qui pourrait faire la lumière sur l'efficacité de cet outil de référence tant utilisé par les enseignants et les apprenants dans les classes de français L1 et L2, au Québec. Compte tenu aussi du temps investi par les enseignants pour présenter et familiariser les apprenants au code et du temps investi par les apprenants pour comprendre et utiliser le code de correction. De plus, en abordant le phénomène des erreurs récurrentes en FL2, nous n'entendons nullement proposer le code de correction comme unique stratégie d'intervention aux enseignants, pour aider leurs élèves à s'améliorer en communication écrite. Le code de correction n'est qu'une stratégie d'intervention parmi tant d'autres. Nous croyons aussi dans les vertus de la manipulation syntaxique, les dictées, la conjugaison, les productions de textes en mettant en avant-plan les traits d'écriture, etc. Mais cette recherche nous a permis d'approfondir plusieurs causes sous-jacentes aux erreurs récurrentes en FL2 et différentes stratégies qui permettent d'y remédier, par exemple l'emploi du code de correction. Les retombées de cette recherche, sur le plan pédagogique, nous permettent de voir à partir des données quantitatives que le code de correction ne fonctionnera pas toujours bien dans toutes

les circonstances, et qu'il semble pertinent que nous devrions le modifier quand c'est nécessaire.

Somme toute, comme nous l'avons souligné dans cette étude, le code de correction peut être utile parfois ou ne pas être utile dans d'autres contextes. Son efficacité dépend d'une série de facteurs, entre autres le niveau de compétence grammaticale de l'apprenant, la façon dont l'enseignant l'exploite en classe, etc. En tant que chercheurs, nous acceptons les résultats des tests statistiques. Ceux-ci semblent montrer en effet que le code de correction n'a aucune incidence significative sur les habiletés des sujets à corriger des erreurs soulignées dans un texte, ni sur le fait qu'ils soient de sexe féminin ou de sexe masculin. Mais en tant qu'enseignants, nous croyons que le contexte du test de correction d'erreurs, même s'il a permis de recueillir des données qui semblent fiables, n'invite pas à rejeter du revers de la main l'efficacité du code de correction. En effet, les données qualitatives que nous avons recueillies à partir de notre quatrième question de recherche nous amènent à considérer le code de correction comme une plus-value qui semble permettre à l'apprenant d'atteindre des niveaux élevés du processus cognitif.

APPENDICE A

LE TEXTE ORIGINAL AVANT LA MODIFICATION

LE TEST DE CORRECTION D'ERREURS AVANT LA VALIDATION

LA CLÉ DE CORRECTION DU TEST AVANT LA VALIDATION

Le texte original avant la modification ou l'introduction des erreurs**TEXTE****La goinfrerie des jeunes est tout à fait normale durant l'adolescence**

Lorsqu'ils font des poussées de croissance, les adolescents ont besoin de 3200calories par jour et c'est normal

Il y a 15 minutes que vous avez terminé votre repas et vous vous installez pour regarder la télé. Vous entendez un bruit dans la cuisine.

Vous apercevez dans la porte ouverte du réfrigérateur les jambes gainées de jeans de votre fils de 15ans qui cherche quelque chose à manger.

« C'est impossible, vous écriez-vous, il vient tout juste d'engouffrer un énorme repas! »

Les adolescents mangent beaucoup. Ils avalent beaucoup de nourriture et boivent beaucoup de lait. Tous les parents vous le diront.

La nutritionniste Lynn Roblin, du Service de santé de North York, en Ontario, dit que la solution consiste à leur faire absorber des aliments d'une grande valeur nutritive, comme la viande maigre, le poisson, les fruits, les légumes et le froment maigre, ainsi que d'autres produits laitiers dont la digestion est lente.

En ce qui concerne les adolescentes, cependant, il faut surveiller la ligne et le poids. Elles ne le font pas toutes malheureusement.

« Au moment de la puberté, les jeunes filles subissent des modifications corporelles et, à moins de surveiller leur alimentation, elles peuvent facilement prendre du poids. Par ailleurs, elles ont besoin de 2100 calories par jour au moment des poussées de croissance. »

« Les jeunes filles peuvent ne pas manger beaucoup, mais elles ont besoin de bons aliments », dit Mme Roblin.

« Elles peuvent manger des fruits, des légumes et consommer des jus; mais ne pas boire beaucoup de lait, manger moins de viande et de pain. »

Mme Roblin dit que les adolescents ont tendance à absorber des aliments gras, riches en sel et en calories. Ceux qui participent à des activités sportives organisées ont cependant tendance à mieux manger.

Lorsqu'ils font des poussées de croissance, ils ont besoin de 3200 calories par jour. Souvent, ils vont dans des restaurants « fast-food » entre les repas. Mais ce n'est pas bon pour eux, dit Mme Roblin.

Alors, que doivent faire les parents?

Mme Roblin dit qu'ils doivent tout d'abord donner l'exemple en réduisant leur consommation d'aliments gras, riches en calories et en sel et en absorbant plus de fibres alimentaires. Les parents n'ont qu'à donner de bonnes habitudes alimentaires à leurs jeunes s'ils veulent que ces derniers possèdent une bonne santé.

« Il faut qu'il y ait des aliments sains disponibles; remplir le réfrigérateur de lait partiellement écrémé et de produits laitiers. Au lieu d'acheter de la crème glacée, acheter du yogourt; du lait écrémé ou partiellement écrémé, au lieu de lait entier; du fromage fait de lait écrémé au lieu de fromage gras. »

Elle dit que les aliments riches en hydrocarbonates constituent une solution au problème. Il s'agit de grains, comme le blé et le riz, ainsi que de légumes tels que pois, haricots et lentilles.

Mme Roblin dit que ces aliments ont une digestion lente. De plus, ils contiennent peu de gras et beaucoup de fibres, et les fibres donnent une impression de satiété.

Les adolescents et adolescentes ont un grand besoin en commun : il leur faut beaucoup de calcium, plus particulièrement les adolescentes qui, autrement, seraient plus tard vulnérables à l'ostéoporose. Donc la consommation de lait maigre est fortement recommandée.

Mme Roblin dit qu'une saine alimentation peut coûter moins cher que l'achat de fast-food. Il faut faire des plats que les adolescents aiment. Si cependant, c'est le « fast-food » que ceux-ci préfèrent malgré tout, il est bon de se souvenir que la pizza peut constituer un bon aliment pour les jeunes si on la fait avec de la farine de blé entier, de bons légumes et du fromage riche en protéines.

Presse Canadienne. Extrait de *La presse*, 7 janvier 1987. In *Communication Plus 4*. CEC, 1989. Montréal. P. 72.

Cet extrait de texte a été modifié pour les fins de l'étude.

Le test de correction d'erreurs prévu avant l'étape de la validation

Nom : _____

Prénom : _____

Groupe : _____

Date : _____

Consignes : 21 erreurs ont été volontairement introduites et soulignées dans ce texte. Lisez ce dernier du début à la fin et, avec un stylo, écrivez les corrections appropriées au-dessus de chaque erreur. Si une erreur est liée au fait qu'un mot ou une expression soulignée ne soit pas à la bonne place, réécrivez ce mot ou cette expression au bon endroit dans le texte. Si l'erreur est due au fait qu'il manque un mot dans la partie soulignée, ajoutez-le au bon endroit. Faites un X sur un mot qui est de trop. Veuillez utiliser le code de correction pour vous aider dans cette tâche.

TEXTE**CODES**

La goinfrerie des jeunes est tout à fait normale durant l'adolescence

Lorsqu'ils font des poussées de croissance, les adolescents ont besoin de 3200 calories par jour et c'est normal

Il y a 15 minutes que tu as terminé votre repas et vous vous installez pour regarder la télé. Vous entendez un bruit dans la cuisine.

L

Tu aperçois dans la porte ouverte du réfrigérateur les jambes gainés de jeans de

L / aGN**CODES**

votre fils de 15 ans qui cherche pour quelque chose à manger.

sGV

« C'est impossible, t'écries-tu, il vient tout juste d'engouffrer un énorme repas! »

L

Les adolescents mangent beaucoup. Ils avalent beaucoup de nourriture et buvaient beaucoup de lait. Tous les parents vous diront le.

cT / sGV

La nutritionniste Lynn Roblin, du Service de santé de North York, en Ontario, dit que la solution consiste à les faire absorber des aliments d'une grande valeur nutritif, comme la viande maigre, le poisson, les fruits, les légumes et le froment maigre, ainsi que d'autres produits laitiers dont la digestion est lente.

sGV**aGN**

En ce qui concerne les adolescentes, cependant, il faut surveiller la ligne et le poids. Elles ne le font toutes malheureusement.

sP

« Au moment du puberté, les jeunes filles subissent des modifications corporelles et, à moins de surveiller leur alimentation, elles pouvaient facilement prendre de le poids. Par ailleurs, elles ont besoin de 2100 calories par jour au moment des poussées de croissance. »

sGPrép

cT

sGN

« Les jeunes filles peuvent ne pas manger beaucoup, mais elles ont besoin de bons aliments », dit Mme Roblin.

« Elles peuvent manger des fruits, des légumes et consommer des jus; mais ne boire beaucoup de lait, manger moins de viande et de pain. »

sP

CODES

Mme Roblin dit que les adolescents ont tendance à absorbé des aliments gras, riches en sel et en calories. Ceux qui participent à des activités sportives organisées ont cependant tendance à mieux manger

sGV

Lorsqu'ils font des poussées de croissance, ils ont besoin de 3200 calories par jour. Souvent, ils vont dans des restaurants « fast-food » entre les repas. Mais ce n'est pas bon pour eux, dit Mme Roblin.

Alors, que doivent faire les parents?

Mme Roblin dit qu'ils doivent tout d'abord donner l'exemple en réduisant leur

consommation d'aliments gras, riches en calories et en sel et en absorbant plus de fibres alimentaires. Les parents ont qu'à donner de bonnes habitudes alimentaires à leurs jeunes s'ils veulent que ces derniers possèdent une bonne santé.

sP

« Il faut qu'il y ait des aliments saines disponibles; remplir le réfrigérateur de lait partiellement écrémé et de produits laitiers. Au lieu d'acheter de la crème glacée, acheter du yogourt; du lait écrémé, au lieu de lait entier; du fromage fait de lait écrémé au lieu de fromage gras. »

aGN

Elle dit que les aliments riches en hydrocarbonates constitue une solution au problème. Il s'agit de grains, comme le blé et le riz, ainsi que de légumes tels que pois, haricots et lentilles.

aGV

CODES

Mme Roblin dit que ces aliments ont une digestion lente. De plus, ils contiennent peu de gras et beaucoup de fibres, et les fibres donnent une impression de satiété.

Les adolescents et les adolescentes ont un grand besoin en commun : il les faut beaucoup de calcium, plus particulièrement les adolescentes qui, autrement, serait

sGV

aGV

plus tard vulnérables à l'ostéoporose. Donc la consommation de viande est fortement recommandée.

Mme Roblin dit qu'une saine alimentation peut coûter moins cher que l'achat de fast-food. Il faut faire des plats que les adolescents aiment. Si cependant, c'est le

« fast-food » que ceux-ci préfèrent malgré tout, il est bon de se souvenir que la pizza peut constituer un bon aliment pour les jeunes si on la fait avec de la farine de blé entier, __ bons légumes et du fromage riche en protéines.

sGN

Presse Canadienne. Extrait de *La presse*, 7 janvier 1987. In *Communication Plus 4*. CEC, 1989. Montréal, p. 72. Ce texte a été modifié pour les fins de l'étude.

Clé de correction du test qui a été prévu avant la validation

TEXTE

La goinfrerie des jeunes est tout à fait normale durant l'adolescence

Lorsqu'ils font des poussées de croissance, les adolescents ont besoin de 3200 calories par jour et c'est normal

Il y a 15 minutes que vous avez terminé votre repas et vous vous installez pour regarder la télé. Vous entendez un bruit dans la cuisine.

Vous apercevez dans la porte ouverte du réfrigérateur les jambes gainées de jeans de votre fils de 15ans qui cherche quelque chose à manger.

« C'est impossible, vous écriez-vous, il vient tout juste d'engouffrer un énorme repas! »

Les adolescents mangent beaucoup. Ils avalent beaucoup de nourriture et boivent beaucoup de lait. Tous les parents vous le diront.

La nutritionniste Lynn Roblin, du Service de santé de North York, en Ontario, dit que la solution consiste à leur faire absorber des aliments d'une grande valeur nutritive, comme la viande maigre, le poisson, les fruits, les légumes et le froment maigre, ainsi que d'autres produits laitiers dont la digestion est lente.

En ce qui concerne les adolescentes, cependant, il faut surveiller la ligne et le poids. Elles ne le font pas toutes malheureusement.

« Au moment de la puberté, les jeunes filles subissent des modifications corporelles et, à moins de surveiller leur alimentation, elles peuvent facilement prendre du poids. Par ailleurs, elles ont besoin de 2100 calories par jour au moment des poussées de croissance. »

« Les jeunes filles peuvent ne pas manger beaucoup, mais elles ont besoin de bons aliments », dit Mme Roblin.

« Elles peuvent manger des fruits, des légumes et consommer des jus; mais ne pas boire beaucoup de lait, manger moins de viande et de pain. »

Mme Roblin dit que les adolescents ont tendance à absorber des aliments gras, riches en sel et en calories. Ceux qui participent à des activités sportives organisées ont cependant tendance à mieux manger.

Lorsqu'ils font des poussées de croissance, ils ont besoin de 3200 calories par jour. Souvent, ils vont dans des restaurants « fast-food » entre les repas. Mais ce n'est pas bon pour eux, dit Mme Roblin.

Alors, que doivent faire les parents?

Mme Roblin dit qu'ils doivent tout d'abord donner l'exemple en réduisant leur consommation d'aliments gras, riches en calories et en sel et en absorbant plus de fibres alimentaires. Les parents n'ont qu'à donner de bonnes habitudes alimentaires à leurs jeunes s'ils veulent que ces derniers possèdent une bonne santé.

« Il faut qu'il y ait des aliments sains disponibles; remplir le réfrigérateur de lait partiellement écrémé et de produits laitiers. Au lieu d'acheter de la crème glacée, acheter du yogourt; du lait écrémé ou partiellement écrémé, au lieu de lait entier; du fromage fait de lait écrémé au lieu de fromage gras. »

Elle dit que les aliments riches en hydrocarbonates constituent une solution au problème. Il s'agit de grains, comme le blé et le riz, ainsi que de légumes tels que pois, haricots et lentilles.

Mme Roblin dit que ces aliments ont une digestion lente. De plus, ils contiennent peu de gras et beaucoup de fibres, et les fibres donnent une impression de satiété.

Les adolescents et adolescentes ont un grand besoin en commun : il leur faut beaucoup de calcium, plus particulièrement les adolescentes qui, autrement, seraient plus tard vulnérables à l'ostéoporose. Donc la consommation de lait maigre est fortement recommandée.

Mme Roblin dit qu'une saine alimentation peut coûter moins cher que l'achat de fast-food. Il faut faire des plats que les adolescents aiment. Si cependant, c'est le « fast-food » que ceux-ci préfèrent malgré tout, il est bon de se souvenir que la pizza peut constituer un bon aliment pour les jeunes si on la fait avec de la farine de blé entier, de bons légumes et du fromage riche en protéines.

APPENDICE B

LES CODES DE CORRECTION PRÉFONTAINE/FORTIER (2010 ET 2004)

Le code de correction Préfontaine / Fortier (2010)

Nature de l'erreur	Localisation de l'erreur	codes
1. L'accord (a)	dans le groupe du nom (GN)	aGN
	dans le groupe du verbe (GV)	aGV
	dans le groupe de l'adverbe (GAdv)	aGAdv
2. La structure (s)	du groupe du nom (GN)	sGN
	du groupe du verbe (GV)	sGV
	du groupe de la préposition (GPrép)	sGPrép
	de la phrase (P)	sP
		sPO / sPØ
du texte (T)	sT	
3. La cohérence (c)	du texte (T)	cT
4. L'orthographe d'usage (U)		U
5. Le lexique		L

sPO pour une absence de ponctuation

sPØ pour une ponctuation inutile ou fautive

Le code Préfontaine/Fortier (2004)

Nature de l'erreur	Localisation de l'erreur	codes
1. L'accord (a)	dans le groupe du nom (GN)	aGN
	dans le groupe du pronom (GPron)	aGPron
	dans le groupe du verbe (GV)	aGV
	dans le groupe de l'adverbe (GAdv)	aGAdv
2. La structure (s)	du groupe du nom (GN)	sGN
	du groupe du verbe (GV)	sGV
	du groupe de la préposition (GPrép)	sGPrép
	de la phrase (P)	sP
	du texte (T)	sT
3. La cohérence (c)	du texte (T)	cT
4. L'orthographe d'usage (U)		U
5. Le lexique		L

APPENDICE C

**PROTOCOLE D'INTERVENTION : CONSIGNES AUX PARTICIPANTS
AVANT ET PENDANT LE TEST DE CORRECTION D'ERREURS**

Protocole d'intervention : Consignes aux participants avant et pendant le test de correction d'erreurs

Avant l'arrivée des élèves dans la classe, le chercheur sépare les copies du test de correction d'erreurs en deux piles équivalentes (une pile où le test est codé et une pile où le test n'est pas codé). Les élèves une fois assis et en silence, le chercheur se promène dans la classe avec les deux piles, une dans la main droite et l'autre dans la main gauche, et il demande à chaque élève de choisir un test au hasard et de le placer sur son pupitre sans l'ouvrir.

Le chercheur lira les directives suivantes à la classe :

- Gardez le silence durant toute la durée du test.
- Ne commencez pas à écrire avant mon signal.
- Vous devez suivre mes consignes.
- S'il y a une question, levez la main.

- Remplissez maintenant le *Questionnaire des données sociodémographiques* qui se trouve à la page couverture de votre test.

Le chercheur circule dans la classe afin de s'assurer que tous les élèves ont complété le questionnaire.

- Maintenant, tournez la page. Écrivez votre prénom, votre nom, votre groupe ainsi que la date à l'endroit prévu à cet effet. Attendez mon signal pour commencer le test.
- Maintenant, je vais vous lire les consignes qui sont écrites juste après l'endroit où vous avez inscrit votre nom.
- Est-ce qu'il y a des questions? (Le chercheur clarifie les questions au besoin)

- Répondez à toutes les questions. Vous avez 30 minutes pour compléter le test. Si vous finissez avant les 30 minutes prévues, restez à votre place et révisez le test. Je vais ramasser les copies dans 30 minutes. Vous pouvez commencer le test.

Au bout de 30 minutes, le chercheur dit :

- Maintenant, déposez vos stylos, je vais ramasser vos copies. Merci d'avoir complété ce test!

APPENDICE D

**PROTOCOLE D'INTERVENTION : CONSIGNES AUX PARTICIPANTS DE
L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE EN SUIVANT LA DÉMARCHE PENSER À
VOIX HAUTE (THINK ALOUD)**

Protocole d'intervention : Consignes aux participants de l'entrevue semi-dirigée en suivant la démarche de réflexion à voix haute (Think aloud)

Le chercheur s'assure que l'environnement physique où a lieu la session de verbalisation convienne à la tâche ; le participant ne doit pas être dérangé par le bruit, la chaleur ou le froid.

Le chercheur s'adresse à l'élève par son prénom

_ Salut ... (prénom)

_ Merci d'être venu à cette session de verbalisation.

_ L'approche de réflexion à voix haute est une méthode qui te permet de dire ce qui se passe dans ta tête pendant que tu accomplis une tâche. Mon but est de connaître les stratégies que tu as utilisées pour corriger les erreurs dans l'exercice que tu as fait en classe hier.

_ La tâche que tu vas faire aujourd'hui est de relire le texte à haute voix et de me dire ce qui s'est passé dans ta tête à chaque fois que tu as trouvé une erreur à corriger. Explique-moi comment tu as fait pour corriger les erreurs.

_ Tu peux commencer.

Lorsque l'apprenant arrive à une erreur, s'il la corrige sans expliquer sa démarche, le chercheur intervient en lui demandant :

_ Comment as-tu fait pour corriger cette erreur?

Si le participant s'écarte de l'objectif de la session de verbalisation ou s'il est coincé durant le processus, c'est-à-dire qu'il ne sait plus que dire, le chercheur intervient avec des questions spécifiques pour faire continuer la session :

_ Te rappelles-tu de la stratégie que tu as utilisée pour corriger cette erreur?

_ Quel moyen as-tu utilisé pour corriger cette erreur?

_ Quelles ressources as-tu utilisées pour corriger cette erreur?

APPENDICE E

QUESTIONS POUR L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Questions pour l'entrevue semi-dirigée

Questions pour les trois participants ayant obtenu les meilleurs résultats au test avec le code de correction

1. As-tu trouvé le test difficile ou facile? Explique-moi pourquoi.
2. Selon toi, quelle erreur était la plus facile à corriger?
3. Selon toi, quelle erreur était la plus difficile à corriger?
4. Tu as obtenu un bon résultat. Comment expliques-tu ta bonne performance? Qu'est-ce qui t'a aidé à obtenir un bon résultat?
5. Selon les réponses données à la question 4, si aucune mention du code n'a été faite, le chercheur demandera : Est-ce que le code t'a aidé à corriger les erreurs? Explique comment? Sinon, pourquoi tu ne l'as pas trouvé utile?
6. Si je te demandais de m'aider à améliorer le code de correction, quel changement ferais-tu pour qu'il puisse t'aider encore plus?
7. Comment est-ce que tu évalues ta compétence grammaticale ?
Est-ce qu'elle est : Très bonne / Bonne / Mauvaise / Nulle ? Explique-moi pourquoi.

Questions pour les trois participants ayant obtenu les meilleurs résultats au test sans le code de correction

1. As-tu trouvé le test difficile ou facile? Explique pourquoi.
2. Selon toi, quelle erreur était la plus facile à corriger?
3. Selon toi, quelle erreur était la plus difficile à corriger?
4. Tu as obtenu un bon résultat. Comment expliques-tu ta bonne performance? Qu'est-ce qui t'a aidé à obtenir un bon résultat?

5. Selon les réponses données à la question 4, si aucune mention du code n'a été faite, le chercheur demandera : Aurais-tu préféré avoir le code de correction en main pour faire les corrections? Explique-moi pourquoi. Sinon, pourquoi tu ne l'aurais pas trouvé utile?
6. Si je te demandais de m'aider à améliorer le code de correction que nous avons utilisé en classe, quel changement ferais-tu pour qu'il puisse t'aider encore plus?
7. Comment est-ce que tu évalues ta compétence grammaticale ?
Est-ce qu'elle est : Très bonne / Bonne / Mauvaise / Nulle ? Explique-moi pourquoi.

**Questions pour les trois participants ayant obtenu les plus faibles résultats
malgré l'emploi du code de correction**

1. As-tu trouvé le test difficile ou facile? Explique pourquoi.
2. Selon toi, quelle erreur était la plus facile à corriger?
3. Selon toi, quelle erreur était la plus difficile à corriger?
4. Tu n'as pas obtenu un bon résultat. Comment expliques-tu ta mauvaise performance? Qu'est-ce qui t'aurait aidé à mieux corriger les erreurs?
5. Selon les réponses données à la question 4, si aucune mention du code n'a été faite, le chercheur demandera : Explique-moi pourquoi tu n'as pas utilisé le code? Ou si le sujet a utilisé le code, le chercheur lui posera la question suivante : Pourquoi le code ne t'a pas aidé à corriger les erreurs?
6. Si je te demandais de m'aider à améliorer le code de correction, quel changement ferais-tu pour qu'il puisse t'aider encore plus?
7. Comment est-ce que tu évalues ta compétence grammaticale ?
Est-ce qu'elle est : Très bonne / Bonne / Mauvaise / Nulle ?
Explique-moi pourquoi.

Questions pour les trois participants ayant obtenu les plus faibles résultats sans l'emploi du code de correction

1. As-tu trouvé le test difficile ou facile? Explique pourquoi.
2. Selon toi, quelle erreur était la plus facile à corriger?
3. Selon toi, quelle erreur était la plus difficile à corriger?
4. Tu n'as pas obtenu un bon résultat. Comment expliques-tu ta mauvaise performance? Qu'est-ce qui t'aurait aidé à mieux corriger les erreurs?
5. Selon les réponses données à la question 4, si aucune mention du code n'a été faite, le chercheur demandera : Aurais-tu préféré avoir le code de correction en main pour faire les corrections? Explique-moi pourquoi. Sinon, pourquoi tu ne l'aurais pas trouvé utile?
6. Si je te demandais de m'aider à améliorer le code de correction que nous avons utilisé en classe, quel changement ferais-tu pour qu'il puisse t'aider encore plus?
7. Comment est-ce que tu évalues ta compétence grammaticale ?
Est-ce qu'elle est : Très bonne / Bonne / Mauvaise / Nulle ?
Explique-moi pourquoi.

APPENDICE F

**TEST ÉLABORÉ APRÈS LA VALIDATION
ET
CLÉ DE CORRECTION**

Test élaboré après la validation et auquel les participants ont été soumis

Nom : _____ **Prénom :** _____

Groupe : _____ **Date :** _____

Consignes : 21 erreurs ont été volontairement introduites et soulignées dans ce texte. Lisez ce dernier du début à la fin et, avec un stylo, écrivez les corrections appropriées au-dessus de chaque erreur. Si une erreur est liée au fait qu'un mot ou une expression soulignée ne soit pas à la bonne place, réécrivez ce mot ou cette expression au bon endroit dans le texte. Si l'erreur est due au fait qu'il manque un mot dans la partie soulignée, ajoutez-le au bon endroit. Faites un X sur un mot qui est de trop. Veuillez utiliser le code de correction pour vous aider dans cette tâche.

TEXTE

CODES

La goinfrerie des jeunes est tout à fait normale durant l'adolescence

Lorsqu'ils font des poussées de croissance, les adolescents ont besoin de 3200 calories par jour et c'est normal

Il y a 15 minutes que vous avez terminé ton repas et vous vous installez pour regarder la télé. Tu entends un bruit dans la cuisine. L
L

Vous apercevez dans la porte ouverte du réfrigérateur les jambes gainés de jeans de aGN

ton fils de 15 ans qui cherche pour quelque chose à manger. L/ sGV

CODES

« C'est impossible, vous écriez-vous, il vient tout juste d'engouffrer un énorme repas! »

Les adolescents mangent beaucoup. Ils avalent beaucoup de nourriture et buvaient beaucoup de lait. Tous les parents vous diront le.

cT / sGV

La nutritionniste Lynn Roblin, du Service de santé de North York, dans Ontario, dit que la solution consiste à leur faire absorber des aliments d'une grande valeur nutritif, comme la viande maigre, le poisson, les fruits, les légumes et le froment maigre, ainsi que d'autres produits laitiers dont la digestion est lente.

sGPrép

aGN

En ce qui concerne les adolescentes, cependant, il faut surveiller la ligne et le poids. Elles ne le font toutes malheureusement.

sP

« Au moment la puberté, les jeunes filles subissent des modifications corporelles et, à moins de surveiller leur alimentation, elles pouvaient facilement prendre du poids. Par ailleurs, elles ont besoin de 2100 calories par jour au moment des poussées de croissance. »

sGPrép

cT

« Les jeunes filles peuvent ne pas manger beaucoup, mais elles ont besoin de bons aliments », dit Mme Roblin.

« Elles peuvent manger des fruits, des légumes et consommer des jus; mais ne boire pas beaucoup de lait, manger moins de viande et de pain. »

sP

CODES

Mme Roblin dit que les adolescents ont tendance à absorber des aliments gras, riches en sel et en calories. Ceux qui participent à des activités sportives organisées ont cependant tendance à mieux manger.

Lorsqu'ils font des poussées de croissance, ils ont besoin de 3200 calories par jour. Souvent, ils vont dans des restaurants « fast-food » entre les repas. Mais ce est pas bon pour eux, dit Mme Roblin.

sP

Alors, que doivent faire les parents?

Mme Roblin dit qu'ils doivent tout d'abord donner l'exemple en réduisant leur consommation d'aliments gras, riches en calories et en sel et en absorbant plus de fibres alimentaires. Les parents n'ont qu'à donner de bonnes habitudes alimentaires à leurs jeunes s'ils veulent que ces derniers possèdent une bonne santé.

« Il faut qu'il y ait des aliments saines disponibles; remplir le réfrigérateur de lait partiellement écrémé et de produits laitiers. Au lieu d'acheter de crème glacée, acheter du yogourt; du lait écrémé, au lieu de lait entier; du fromage fait de lait écrémé au lieu de fromage gras. »

aGN**sGN**

Elle dit que les aliments riches en hydrocarbonates constitue une solution au problème. Il s'agit de grains, comme le blé et le riz, ainsi que de légumes tels que pois, haricots et lentilles.

aGV

CODES

Mme Roblin dit que ces aliments ont une digestion lente. De plus, ils contiennent peu de gras et beaucoup de fibres, et les fibres donnent une impression de satiété.

Les adolescents et les adolescentes ont un grand besoin en commun : il faut leur **sGV**
beaucoup de calcium, plus particulièrement les adolescentes qui, autrement, serait **aGV**
plus tard vulnérables à l'ostéoporose. Donc la consommation de lait maigre a **sGV**
fortement recommandée.

Mme Roblin dit qu'une saine alimentation peut coûter moins cher que l'achat de fast-food. Il faut faire des plats que les adolescents aiment. Si cependant, c'est le « fast-food » que ceux-ci préfèrent malgré tout, il est bon de se souvenir que la pizza peut constituer un bon aliment pour les jeunes si on fait la avec de la farine **sGV**
de blé entier, de bons légumes et du fromage riche en protéines.

Presse Canadienne. Extrait de *La presse*, 7 janvier 1987. In Communication Plus 4. CEC, 1989.
Montréal, p. 72. Ce texte a été modifié pour les fins de l'étude.

Clé de correction du test modifié après l'étape de la validation et auquel les participants ont été soumis

TEXTE

La goinfrerie des jeunes est tout à fait normale durant l'adolescence

Lorsqu'ils font des poussées de croissance, les adolescents ont besoin de 3200calories par jour et c'est normal

Il y a 15 minutes que vous avez terminé vos repas et vous vous installez pour regarder la télé. Vous entendez un bruit dans la cuisine.

Vous apercevez dans la porte ouverte du réfrigérateur les jambes gainées de jeans de vos fils de 15ans qui cherche quelque chose à manger.

« C'est impossible, vous écriez-vous, il vient tout juste d'engouffrer un énorme repas! »

Les adolescents mangent beaucoup. Ils avalent beaucoup de nourriture et boivent beaucoup de lait. Tous les parents vous le diront.

La nutritionniste Lynn Roblin, du Service de santé de North York, en Ontario, dit que la solution consiste à leur faire absorber des aliments d'une grande valeur nutritive, comme la viande maigre, le poisson, les fruits, les légumes et le froment maigre, ainsi que d'autres produits laitiers dont la digestion est lente.

En ce qui concerne les adolescentes, cependant, il faut surveiller la ligne et le poids. Elles ne le font pas toutes malheureusement.

« Au moment de la puberté, les jeunes filles subissent des modifications corporelles et, à moins de surveiller leur alimentation, elles peuvent facilement prendre du poids. Par ailleurs, elles ont besoin de 2100 calories par jour au moment des poussées de croissance. »

« Les jeunes filles peuvent ne pas manger beaucoup, mais elles ont besoin de bons aliments », dit Mme Roblin.

« Elles peuvent manger des fruits, des légumes et consommer des jus; mais ne pas boire beaucoup de lait, manger moins de viande et de pain. »

Mme Roblin dit que les adolescents ont tendance à absorber des aliments gras, riches en sel et en calories. Ceux qui participent à des activités sportives organisées ont cependant tendance à mieux manger.

Lorsqu'ils font des poussées de croissance, ils ont besoin de 3200 calories par jour. Souvent, ils vont dans des restaurants « fast-food » entre les repas. Mais ce n'est pas bon pour eux, dit Mme Roblin.

Alors, que doivent faire les parents?

Mme Roblin dit qu'ils doivent tout d'abord donner l'exemple en réduisant leur consommation d'aliments gras, riches en calories et en sel et en absorbant plus de fibres alimentaires. Les parents n'ont qu'à donner de bonnes habitudes alimentaires à leurs jeunes s'ils veulent que ces derniers possèdent une bonne santé.

« Il faut qu'il y ait des aliments sains disponibles; remplir le réfrigérateur de lait partiellement écrémé et de produits laitiers. Au lieu d'acheter de la crème glacée, acheter du yogourt; du lait écrémé ou partiellement écrémé, au lieu de lait entier; du fromage fait de lait écrémé au lieu de fromage gras. »

Elle dit que les aliments riches en hydrocarbonates constituent une solution au problème. Il s'agit de grains, comme le blé et le riz, ainsi que de légumes tels que pois, haricots et lentilles.

Mme Roblin dit que ces aliments ont une digestion lente. De plus, ils contiennent peu de gras et beaucoup de fibres, et les fibres donnent une impression de satiété.

Les adolescents et adolescentes ont un grand besoin en commun : il leur faut beaucoup de calcium, plus particulièrement les adolescentes qui, autrement, seraient plus tard vulnérables à l'ostéoporose. Donc la consommation de lait maigre est fortement recommandée.

Mme Roblin dit qu'une saine alimentation peut coûter moins cher que l'achat de fast-food. Il faut faire des plats que les adolescents aiment. Si cependant, c'est le « fast-food » que ceux-ci préfèrent malgré tout, il est bon de se souvenir que la pizza peut constituer un bon aliment pour les jeunes si on la fait avec de la farine de blé entier, de bons légumes et du fromage riche en protéines.

Presse Canadienne. Extrait de *La presse*, 7 janvier 1987. In *Communication Plus 4*. CEC, 1989. Montréal. P. 72.

Cet extrait de texte a été modifié pour les fins de l'étude.

APPENDICE G

LETTRES DE CONSENTEMENT ENVOYÉES AUX PARENTS

Lettre de consentement envoyée aux parents des élèves (version française)

De : M. Jean-Alix Louis-Charles
Enseignant de Français langue seconde

Montréal, le 18 octobre 2010

Chers parents,

Je suis l'enseignant de français de votre jeune. Avec l'accord de la direction de l'école, je vous écris pour vous faire part d'un projet auquel j'invite votre enfant à participer. Je rédige présentement mon mémoire de maîtrise en didactique des langues à l'université du Québec à Montréal. Ma recherche porte sur l'effet de l'usage d'une grille de correction par l'élève afin de l'amener à mieux corriger ses erreurs d'orthographe et de grammaire dans ses textes écrits.

Durant l'année scolaire, les élèves participent à des ateliers d'écriture pendant lesquels ils apprennent à s'autocorriger. Ces ateliers font partie des routines de la classe de français et tous les élèves y prennent part. Dans le cadre de ma recherche, suite à cette formation, les élèves seront appelés à corriger des erreurs dans un texte. Certains élèves vont corriger des erreurs à l'aide d'une grille de correction et d'autres le feront sans cette grille, cela me permettra de vérifier l'efficacité de l'utilisation de la grille de correction. Veuillez noter que le résultat de cette correction d'erreurs ne fera pas partie de l'évaluation de la performance de votre enfant dans son cours de français.

Suite à cet exercice de corrections, quatre élèves seront invités à participer à une brève entrevue avec moi afin de me faire part de leur expérience. Ces quatre entrevues seront enregistrées sur cassettes audio, puis retranscrites à l'écrit pour en faciliter l'analyse. Veuillez noter que les bandes audio, la transcription des entrevues et les résultats de correction des erreurs par les élèves resteront confidentiels; ils ne

seront utilisés que pour cette recherche et seront détruits une fois la recherche complétée.

Prenez note que la participation de votre jeune à cette étude est volontaire, qu'elle ne comporte aucun risque et que son nom ne figurera dans aucun document. Cependant, sa participation est essentielle puisqu'elle me permet de l'aider à améliorer ses compétences à l'écrit en français. Si vous acceptez que votre enfant participe à cette étude, veuillez compléter et signer le formulaire de participation ci-joint. Votre enfant devra me le retourner au plus tard le 14 novembre 2010.

Ce projet a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains du Département de didactique des langues de l'UQAM. Si vous avez des questions, ou désirez avoir plus d'informations au sujet de cette recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi soit par téléphone (téléphone) ou par courriel (courriel). Vous pouvez également communiquer avec Mme France Boutin, Ph. D. (courriel), Professeure et Directrice des programmes d'études de cycles supérieurs, Département de didactique des langues, et directrice du mémoire.

Votre collaboration est essentielle à la réussite de ce projet puisqu'elle me permettra d'aider les jeunes à développer leurs compétences à l'écrit. Il me fera plaisir de vous faire part des résultats de cette recherche sur demande. Merci de votre collaboration.

M. Jean-Alix Louis-Charles (Enseignant)

La directrice

CONSENTEMENT DE L'ADULTE RESPONSABLE**L'emploi du code de correction à des fins de correction d'erreurs dans un
texte**

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement de ce projet et j'accepte que _____ (nom de l'élève) participe à cet exercice de correction des erreurs dans le cadre du cours de français. J'accepte aussi que mon enfant participe à une entrevue semi-dirigée et que cette entrevue soit enregistrée sur cassettes audio pour l'usage exclusif de ce projet de recherche.

Signature du parent ou du tuteur

Date : _____

Commentaires _____

Remettre ce consentement à M. Jean-Alix Louis-Charles

Avant le 14 novembre 2010

Merci de votre collaboration

CONSENTEMENT DE L'ÉLÈVE**L'emploi du code de correction à des fins de correction d'erreurs dans un
texte**

Ton nom : _____

Groupe : _____

J'accepte de participer à cet exercice de correction des erreurs dans le cadre de mon cours de français. J'accepte aussi de participer à une entrevue semi-dirigée qui sera enregistrée sur cassettes audio pour l'usage exclusif de ce projet de recherche.

Signature de l'élève

Date : _____

Remettre ce consentement à M. Jean-Alix Louis-Charles**Avant le 14 novembre 2010**

Merci de ta collaboration

Lettre de consentement envoyée aux parents des élèves (version anglaise)

From: Jean-Alix Louis-Charles

French second language teacher

Montreal, October 18, 2010

Dear Parents,

I am your child's French Teacher. With the school principal's permission, I am writing this letter to tell you about a project in which I invite your child to participate. I am currently completing my master's thesis in language teaching at the University of Quebec at Montreal (UQAM). My research focuses on the effect of the use of a correction grid by the students to help them to correct their spelling and grammar errors in their written texts.

During the school year, the students participate in writing workshops during which they learn how to self-correct. These workshops are part of classroom routines in French and all pupils take part. As part of my research, following this training, students will be asked to correct errors in a text. Some students will correct errors using a correction grid and others will correct them without a grid in order to verify the effectiveness of using the correction grid. Please note that the result of this error correction exercise will not be part of the performance evaluation of your child's French class. Following this exercise, four students will be invited to participate in a brief interview with me in order to share their experience. These four interviews will be recorded on audio cassettes and transcribed in writing to facilitate the analysis. Please note that the audio tapes, the transcripts of interviews and the results of the

correction of errors by the students will remain confidential. They will only be used for this research and will be destroyed once the research is completed.

Please note that your child's participation in this study is on a voluntary basis and does not involve any risk. His name will not appear in any document. However your child's participation is essential since it allows me to help him improve his writing skills in French. If you accept that your child participates in this study, please complete and sign the attached form. Your child should return it to me no later than November 14, 2010.

This project received the research ethic approval involving human subjects of the Department of Language learning and teaching from the Faculty of Education at UQAM. If you have questions or want more information about this research, please contact me either by phone (telephone) or email (email). You can also contact Mrs. France Boutin, Ph. D. (email), Professor and Director of Graduate Studies Program, Department of Language Teaching, and Director of the master's thesis.

Your cooperation is essential to the success of this project, since it allows me to help your child improve his writing skills. I will gladly share the results of this research upon request. Thank you for your cooperation.

Mr. Jean-Alix Louis-Charles (Teacher)

Principal

CONSENT OF THE PARENT OR GUARDIAN**The use of a correction grid by the students for correcting errors in a text**

I have read this consent form for this project and allow _____ (Student's name) to participate in the error correction exercise in his French course. I further agree that my child participates in a semi-structured interview that will be recorded on Audiotape for the exclusive use of this research project.

Signature of parent or guardian

Comments:

**Please return this consent to
Mr. Jean-Alix Louis-Charles
before November 14, 2010**

Thank you for your cooperation

CONSENT OF THE STUDENT**The use of a correction grid by the students for correcting errors in a text**

Your name: _____

Group: _____

I agree to participate in this error correction exercise in my French course. I further agree to participate in a semi-structured interview that will be recorded on Audiocassette for the exclusive use of this research project.

Student signature_____
Date

**Please return this consent to
Mr. Jean-Alix Louis-Charles
before November 14, 2010**

Thank you for your cooperation

APPENDICE H

DONNÉES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES

Données sociodémographiques

Nom : _____ Prénom : _____

Date de naissance : _____ Niveau d'études actuel : _____

PARCOURS SCOLAIRE

Identifiez le/les programme(s) d'études suivi en français langue seconde (FL2) en écrivant pour chacune des années d'études élémentaires ou secondaires le numéro (no) qui apparaît devant chacun des programmes suivants :

0. Français de base ou régulier (regular or core French)
1. Français Immersion tardive (Late immersion French)
2. Français Immersion précoce (early immersion French)
3. Français enrichi (Enriched French)

Au primaire

1 ^{ère} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année

Au secondaire

Sec. I	Sec. II	Sec. III	Sec. IV	Sec. V

APPENDICE I

**PROTOCOLE D'INTERVENTION DE L'ENSEIGNANTE STAGIAIRE LORS
DU TEST DE CORRECTION D'ERREURS**

Protocole d'intervention de l'enseignante stagiaire lors du test de correction d'erreurs

Briefing (Instructions à la stagiaire)

- Le rôle de la stagiaire sera de vérifier si le chercheur suit correctement les étapes qu'il s'était fixées pour intervenir auprès des sujets lors du test de correction d'erreurs.
- La stagiaire cochera la case appropriée indiquant le respect ou le non respect de chaque intervention mentionnée dans la liste ci-dessous.
- La stagiaire s'assiéra quelque part en arrière de la classe et ne jouera aucun autre rôle que ce qui lui a été attribué.
- La stagiaire signera la feuille de vérification, puis la remettra au chercheur à la fin du test.
- La stagiaire corrigera les copies des élèves de deux groupes-classes que lui remettra le chercheur. Puis, elle vérifiera au hasard les 2/3 des copies des élèves des deux autres groupes-classes que le chercheur aura corrigées. Le chercheur agira de même pour les copies des élèves des deux autres groupes-classes que la stagiaire aura corrigées.

Débriefing (Vérification de la stagiaire)

Le chercheur respecte-t-il les différentes interventions suivantes ?

Les différentes interventions lors du test de correction d'erreurs	OUI	NON
1. Le chercheur dépose les tests de façon aléatoire sur le pupitre de chaque élève. Une partie des élèves ont le test sans le code de correction; l'autre partie reçoit le test avec le code de correction.		
2. Le chercheur lit les directives relatives au déroulement du test.		
3. Le chercheur demande aux élèves de remplir le Questionnaire des données sociodémographiques.		
4. Le chercheur circule dans la classe afin de s'assurer que tous les élèves ont complété le Questionnaire des données sociodémographiques.		
5. Le chercheur demande aux élèves de tourner la page, afin d'écrire leur nom, leur prénom, leur groupe et la date à l'endroit prévu à cet effet. Il leur demande d'attendre son signal avant de commencer le test.		
6. Le chercheur lit les consignes qui sont écrites juste avant le test.		

7. Le chercheur demande s'il y a des questions ; s'il y en a, il les clarifie au besoin.		
8. Le chercheur demande aux élèves de répondre à toutes les questions. Il leur annonce qu'ils ont trente minutes pour le faire. De plus, il leur dit de rester à leur place et de réviser leurs réponses s'ils finissent avant le temps qui leur est alloué. Il leur dit de commencer le test.		
9. Au bout de trente minutes, le chercheur dit : Maintenant, déposez vos stylos, je vais ramasser vos copies. Merci d'avoir complété ce test!		

J'affirme que ces interventions ont été suivies selon le protocole prévu par le chercheur.

Signature de la stagiaire

APPENDICE J

LA GRILLE DE RÉVISION TIRÉE DE BISAILLON (1991)

La grille de révision tirée de Bisailon (1991)

ANNEXE

GRILLE DE RÉVISION: L'ÉVALUATION DU TEXTE

Réponds aux questions suivantes pour t'aider à améliorer la première version de ton texte.

A. LE CONTENU

1. Le sujet demandé est-il développé? Relire le sujet
2. Quelle est ton intention en écrivant ce texte? / Si c'est un portrait / une description, quelle impression de la personne / de l'objet veux-tu donner?
3. Est-ce que tu tiens compte du récepteur (la personne à qui tu écris)?
4. Le texte comporte-t-il une introduction? Y a-t-il un ancrage à la description/ la narration/texte d'opinion? Temps et lieu devraient être présents.
5. Le texte contient-il au moins 3 éléments différents (aspects/périphéries/arguments)? Les identifier.
6. Le texte se termine-t-il par une conclusion (commentaire final / synthèse et/ou ouverture du sujet)?
7. Chaque idée exprimée dans le texte est-elle claire?
8. L'idée est-elle assez complète? *Ajouter des segments de phrase/ des phrases sinon.*
9. Y a-t-il des incohérences ou des contradictions dans une phrase ou dans un paragraphe du texte?
10. Y a-t-il progression dans les idées?
11. Les idées retenues sont-elles pertinentes/ originales?

B. L'ORGANISATION

1. Y a-t-il au moins 5 paragraphes? Les numéroter.
2. Est-ce que chaque paragraphe contient une seule idée?
3. L'ordre adopté est-il justifiable? Est-ce celui qui est préférable? Pourquoi? *Déplacer des idées/ des phrases/ des segments si nécessaire.*
4. Y a-t-il des mots-liens entre les paragraphes? Les identifier. *Sinon, en ajouter.*
5. Y a-t-il des liens entre les phrases? Lesquels? *Sinon, en ajouter*

C. LA LANGUE UTILISÉE

a. LE CHOIX DU VOCABULAIRE

1. Les mots sont-ils employés correctement? *Vérifier s'il y a doute.*
2. Est-ce qu'il y a des anglicismes de sens? *Vérifier s'il y a doute.*
3. Le registre de la langue écrite est-il respecté?
4. Y a-t-il des répétitions dans le vocabulaire? Lesquelles? *Les enlever.*
5. Les mots sont-ils assez précis (* chose, idée) et imagés (* être, avoir, dire)?

LE PLAISIR DECRIRE EN LANGUE SECONDE 7 7**b. LA FORME: L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET GRAMMATICALE**

1. Tous les mots sont-ils orthographiés correctement? *Vérifier s'il y a doute.*
2. Les déterminants (genre, nombre et choix) sont-ils corrects? *Vérifier s'il y a doute.*
3. Les accords des verbes, des noms et des adjectifs ont-ils été faits?
4. Les verbes sont-ils au bon temps? sont-ils bien conjugués? avec le bon auxiliaire?
5. Le pronom rappelle-t-il clairement le mot qu'il remplace?

C LASYNTAXE

1. Les phrases sont-elles correctement construites (sujet - verbe - compléments)?
2. L'emploi des prépositions est-il correct?
3. Les expressions et les structures étudiées sont-elles bien employées?
4. Les structures sont-elles toujours du type sujet-verbe-complément?
5. Les structures complexes (avec subordonnées) ou variées (inversion du sujet) sont-elles utilisées? Lesquelles?

d LAPONCTUATION

1. La ponctuation est-elle correcte?
2. Y a-t-il suffisamment de virgules (devant MAIS, CAR, DONC, par exemple)?

APPENDICE K

LA GRILLE DE CORRECTION EXTRAITE DE LIBERSAN (2003)

La grille de correction extraite de Libersan (2003)

Feuille de compilation des erreurs en français écrit	nombre d'erreurs
Cohérence textuelle	
T1 Reprise de l'information	
T2 Organismes textuels	
T3 Progression de l'information	
T4 Discours rapporté (citations)	
T5 Point de vue / énonciation	
Syntaxe de la phrase	
S1 Constituants essentiels de la phrase (GNs / prédicat)	
S2 Syntaxe de la phrase transformée ou à construction particulière	
S3 Coordination / juxtaposition	
S4 Subordination / corrélation	
S5 Modes et temps verbaux	
S6 Syntaxe du groupe verbal	

S7 Syntaxe du groupe nominal	
S8 Syntaxe du groupe prépositionnel	
Ponctuation	
P1 Emploi de la virgule	
P2 Autres signes de ponctuation	
P3 Marques typographiques	
Vocabulaire	
V1 Terme ou expression impropre, ou mauvaise acception d'un terme	
V2 Niveau de langue	
V3 Pléonasme ou répétition abusive	
Orthographe grammaticale	
G1 Accord du verbe avec son sujet	
G2 Accord du participe passé	
G3 Accords dans le groupe nominal	
G4 Mots invariables	
G5 Confusion d'homonymes grammaticaux	
G6 Conjugaison ou forme du verbe	
Orthographe d'usage	
O1 Orthographe	

O2 Accents et autres signes orthographiques	
O3 Majuscules et minuscules	
O4 Coupure d'un mot / élision	
Nombre total d'erreurs :	
Nombre d'erreurs / 200 mots :	

APPENDICE L

**EXEMPLE DE CORRECTION ET D'UNE EXPLICATION DU CODE TIRÉ DU
PARCE QUE (BEAUCHEMIN, 2006)**

**Exemple de correction et d'une explication du code tiré du *Parce que*,
Beauchemin (2006)**

Exemple de correction extrait du *Parce que* (p. 147)

(Il s'agit de la conclusion d'un texte écrit par un étudiant du cours de mise à niveau et portant sur les adaptations cinématographiques d'œuvres littéraires, comme *Le Survenant*.)

Cette œuvre ^(T3) fut-elle trop librement adaptée? Les gens ^{S3} ^[R] osent pas l'affirmer,
^{V4.2 + V3.1} mais dirons plutôt que la littérature et le cinéma sont des ^{L2} choses trop différentes
 pour être ^{V2.3} comparés.

Les annotations renvoient aux codes de correction de la grille du *Parce que*

- T3 : Le temps des verbes dans un texte (harmonisation)
- S3 : Les types et les formes de la phrase
- R : Indique que l'erreur catégorisée relève de l'homophonie
- V4 : La conjugaison du verbe
- V3 : Le mode et le temps des verbes dans la phrase (concordance)
- L2 : Le choix du mot selon le contexte de la phrase (répétitions, imprécisions, etc.)
- V2 : L'accord du participe passé

Les annotations détaillées renvoient aux codes détaillés organisant le contenu du *Parce que*

- S3.3 : La phrase de forme négative : l'emploi des marqueurs de négation
- a) : Généralement (voir les exceptions ci-après), la phrase négative compte au moins deux marqueurs de négation. L'un de ces marqueurs est *ne*.

V4.2 : Le verbe conjugué à un temps simple : choix et orthographe de la terminaison

V3.1 : La concordance des temps : généralités

L2c) : Attention aux mots **vagues** qui pourraient avantageusement être remplacés par d'autres qui cernent exactement l'idée que l'on veut rendre dans la phrase.

V2.3 : L'accord du participe passé avec *être*.

Exemple d'une explication extraite du *Parce que* (p. 23)

S3.3 La phrase de forme négative : l'emploi des marqueurs de négation



a) Généralement (voir les exceptions ci-après), la phrase négative compte au moins deux marqueurs de négation. L'un de ces marqueurs est *ne*.

ERREUR : Dans ce roman, Jules Verne a malheureusement pas tenu compte des lois de la gravité.

CORRECTION : Dans ce roman, Jules Verne n'a malheureusement pas tenu compte des lois de la gravité.

EXCEPTIONS Au sujet du nombre de marqueurs de négation dans la phrase négative...

- La négation peut parfois être réduite à *ne*, notamment avec les verbes *cesser*, *oser*, *pouvoir*, *savoir*.

EXEMPLE : Le personnage ne peut pas mener à bien sa quête.
ou
Le personnage ne peut mener à bien sa quête. (Registre plus soutenu)

- Dans la juxtaposition ou la coordination de phrases, il est parfois possible de réduire la négation à un seul marqueur de négation comme *pas*, *non plus*.

EXEMPLE : Notre-Dame de Paris est écrite en prose; Les contemplations, non (ou pas).

Les contemplations, non (ou Les contemplations, pas) est la réduction de Les contemplations ne le sont pas (écrites en prose).

S

APPENDICE M

LE CODE DE CORRECTION DE ROBERGE (2006)

Le code de correction de Roberge (2006)

pour la qualité de la langue écrite	accord du déterminant	s'accorde en genre et en nombre avec le nom
AN	accord du nom	s'accorde en genre et en nombre avec l'article ou l'adjectif déterminant
AP	accord du participe passé employé seul, sans auxiliaire	s'accorde en genre et en nombre avec le nom
APA	accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir	s'accorde en genre et en nombre avec le complément direct placé en avant du verbe
APE	accord du participe passé employé avec l'auxiliaire être	s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe
APP	accord du participe passé des verbes pronominaux	verbe accidentellement pronominal : s'accorde comme APA verbe essentiellement pronominal : s'accorde comme APE
AQ	accord de l'adjectif qualificatif	s'accorde en genre et en nombre avec le nom
AV	accord du verbe	s'accorde en nombre et en personne avec le sujet
CV	conjugaison du verbe	consulter un ouvrage de conjugaison
H	confusion des homonymes ou homophones	consulter la liste des trucs
M	emploi de la majuscule/minuscule	consulter les règles des majuscules et minuscules
SO	signes orthographiques	trait d'union, chiffres, fautes de frappe, etc.
U	orthographe d'usage	consulter un dictionnaire

V	vocabulaire	changer l'anglicisme pour un mot français changer le mot vague pour un mot plus juste changer le mot populaire pour un mot plus neutre
AL	accord logique	le pronom s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il remplace quand le sens général de la phrase l'exige
IL	invariable logiquement	selon le sens de la phrase
P	ponctuation	consulter les règles de ponctuation
S	syntaxe	changer, ajouter ou enlever le mot pour respecter la syntaxe de la phrase
ST	structure	changer la structure de la phrase pour respecter les règles de la langue française
TV	temps du verbe	changer le temps pour respecter la logique ou la concordance des temps
TVS	temps du verbe (structure du texte)	écrire le texte en fonction des règles exigées par le type de texte
XX ₂	erreur répétée (2, 3, 4... fois)	l'erreur n'est comptée qu'une seule fois

APPENDICE N

**ACTIVITÉ PRATIQUE NO 1 SUR LE CODE PRÉFONTAINE/FORTIER + LE
CORRIGÉ**

Activité pratique no1 sur le code Préfontaine/Fortier + le corrigé

À l'aide du code de correction mis entre parenthèses, corrigez les erreurs soulignées dans les phrases suivantes :

- a) Je suis aller au magazin pour acheter des vêtement. (aGV) / U/ (aGN)
- b) Je marche au dépanneur. (L)
- c) Je téléphone _ Jody. (sGV)
- d) John parle sur le téléphone. (sGPrép)
- e) Je suis 12 ans. (sGV)

Corrigé de l'exercice

- a) Je suis allé au magasin pour acheter des vêtements.
- b) Je vais au dépanneur.
- c) Je téléphone à Jody.
- d) John parle au téléphone.
- e) J'ai 12 ans.

APPENDICE O

**ACTIVITÉ PRATIQUE NO 2 SUR LE CODE PRÉFONTAINE/FORTIER + LE
CORRIGÉ**

Activité pratique no2 sur le code Préfontaine/Fortier + le corrigé

Placez le bon code de correction au-dessus des erreurs soulignées dans les phrases suivantes, puis apportez les corrections nécessaires.

1. Tony _ besoin d'un nouveau portable.
2. Je joue le baseball.
3. L'année passé, au Montréal, vivait une (13 ans garçon) qui s'appel David.
4. Mary tried vers dormir. Mais, Mary entendre quelque noise encore.
5. Il aime se livre _
6. Je vais a l'école.
7. Il a mis sont manteau _ ses bottes et ses mitaines.
8. Elle parle très beaucoup.

Le corrigé de l'exercice + le code que les élèves devaient placer au-dessus de chaque erreur

1. Tony a besoin d'un nouveau portable.
sGV
2. Je joue au baseball.
sGV
3. L'année passée, à Montréal, vivait un garçon de 13 ans qui s'appelle David.
aGN sGPrép aGN sP aGV
4. Mary essaie de dormir. Mais Marie entend quelque bruit encore.
L sGPrép sPØ aGV L
5. Il aime ce livre.
sGV (il y a deux verbes conjugués) ou SGPrép (à cause de l'absence de la préposition)
6. Je vais à l'école.
sGN sPO
7. Il a mis son manteau, ses bottes et ses mitaines.
sP
8. Elle parle beaucoup.

APPENDICE P

LISTE DE DEMANDES D'EMPLOI FICTIVES

Réceptionniste souriante Ville Saint-Laurent (Montréal)

Notre client, un important joueur dans le domaine automobile à Ville Saint-Laurent, est à la recherche d'une réceptionniste pour accueillir sa clientèle. Vous aimez être au cœur de l'action ?

Contactez-nous rapidement, le poste est urgent !!!

Tâches reliées au poste :

- Prendre les appels : 4 :00 à 5 :00 appels entrants/jour et les rediriger aux bonnes personnes ;
- Prendre les messages et faire les suivis nécessaires ;
- Orienter et informer les clients qui entrent dans la succursale.

Caissier/Caissière Lasalle

Ce poste intéressera toute personne possédant un sens poussé du service à la clientèle et qui aime travailler dans un environnement dynamique. Les caissiers(ères) interagissent avec les clients et les aident à faire de leur magasinage une expérience positive. Vous aurez à offrir un niveau élevé de service à la clientèle aux caisses et à enregistrer avec précision les transactions des clients dans une caisse enregistreuse électronique.

Pharmacie Dorval

Notre client, une pharmacie d'une bannière reconnue, est présentement à la recherche d'un/une assistant(e) technique ou encore un/une technicien (ienne) de laboratoire pour occuper un poste à sa pharmacie. Les tâches seront les suivantes :

- emballer et étiqueter les produits pharmaceutiques ;
- tenir à jours les registres des ordonnances et l'inventaire des médicaments ;
- servir les clients et préparer des ordonnances.

Supermarché Provigo Pointe-Claire

La principale fonction pour cet emploi est de renseigner la clientèle et d'emballer les provisions.

Exigences : scolarité secondaire, non terminé.

Années d'expérience reliées à l'emploi : aucune.

Description des compétences : leadership ; ardeur au travail ; ponctualité ; sens des responsabilités.

Cuisinier Centre-ville de Montréal

Le cuisinier/la cuisinière exerce une partie ou l'ensemble des fonctions suivantes :

- préparer et faire cuire des plats ou des repas complets ;
- superviser les aides de cuisine et établir leurs horaires de travail ;
- tenir l'inventaire de la nourriture, des fournitures et du matériel ;
- dresser des menus, déterminer les portions, évaluer les besoins en aliments et le coût des aliments et commander le matériel nécessaire.

Moniteur/Monitrice de natation Lachine

Enseigner les cours de natation du programme Croix-Rouge à la clientèle préscolaire et jeunesse.

Exigence : Secondaire non terminé.

Années d'expérience reliées à l'emploi un atout.

Description des compétences : avoir sa formation de moniteur/monitrice de la Croix-Rouge

APPENDICE Q

**FORMATION SUR LA FAÇON DE PRÉSENTER UNE LETTRE DE
MOTIVATION POUR UNE DEMANDE D'EMPLOI**

Lettre de motivation

Utiliser les repères suivants pour guider les élèves dans la rédaction de leur lettre

- a) **Le lieu et la date.**
- b) **La vedette** (le nom, le titre et l'adresse de la personne à qui la lettre doit parvenir).
- c) **L'emploi** qui vous intéresse. Précisez comment vous avez su que ce poste était disponible. Expliquez brièvement ce qui fait que vous êtes la personne idéale pour cet emploi.
- d) **L'organisation ou l'entreprise.** Précisez les raisons pour lesquelles vous désirez travailler dans cette entreprise.
- e) **Les compétences ou qualités.** Donnez une ou deux qualités particulièrement intéressantes pour l'emploi et une ou deux réalisations qui prouvent votre expérience.
- f) **Les autres aptitudes.** Ce paragraphe n'est pas nécessaire si le précédent est exhaustif.
- g) **Une conclusion.** Demandez une entrevue et précisez que vous ferez un suivi.
- h) **Une formule de salutation.** Remerciez et saluez la personne à qui vous vous adressez.

Tiré de *À Propos, 5^e secondaire, Guide du maître*, p. 17.

APPENDICE R

TABLEAUX FAISANT ÉTAT DU CURSUS SCOLAIRE DES 57 PARTICIPANTS

Parcours des participants du groupe-classe S4-FE en FL2 au primaire

no id. du participant	1 ^{ère} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année
10 (AC)	FI	FI	FI	FI	FI	FI
12 (AC)	FB	FB	FB	FB	FB	FB
17(AC)	FE	FE	FI	FI	FI	FI
27(AC)	FB	FB	FB	FB	FB	FB
16 (AC)	FI	FI	FI	FI	FI	FI
15 (AC)	FI	FI	FI	FI	FI	FI
24 (AC)	FB	FB	FB	FB	FB	FB
19 (AC)	FI	FI	FI	FI	FI	FI
11 (AC)	FI	FI	FI	FI	FI	FI
21 (AC)	FI	FI	FI	FI	FI	FI
09 (SC)	FI	FI	FI	FI	FI	FI
13 (SC)	FE	FE	FI	FI	FI	FI
20 (SC)	FI	FI	FI	FI	FI	FI
26 (SC)	FI	FI	FI	FI	FI	FI
14 (SC)	FI	FI	FI	FI	FI	FI
22 (SC)	FI	FI	FI	FI	FI	FI
18 (SC)	-	-	-	FIT	FI	FI
25 (SC)	FI	FI	FI	FI	FI	FI
23 (SC)	FI	FI	FI	FI	FI	FI

Parcours des participants du groupe-classe S4-FE en FL2 au secondaire et score individuel (extrait du fichier *Excel*) au test de correction d'erreurs, tenant compte des variables AC/SC et sexe

no id. du participant, variables AC/SC et sexe	1 ^{ère} sec.	2 ^e sec.	3 ^e sec.	4 ^e sec.	Score individuel au test de correction d'erreurs
10 (AC)/M	FE	FE	FE	FE	13/21 = 61.90%
12 (AC)/F	FE	FE	FE	FE	2/21 = 9.52%
17(AC)/M	FE	FE	FE	FE	10/21 = 47.62%
27(AC)/M	FE	FE	FE	FE	11/21 = 52.38%
16 (AC)/F	FE	FE	FE	FE	12/21 = 57.14%
15 (AC)/F	FE	FE	FE	FE	2/21 = 9.52%
24 (AC)/F	FE	FE	FE	FE	4/21 = 19.05%
19 (AC)/F	FE	FE	FE	FE	7/21 = 33.33%
11 (AC)/M	FE	FE	FE	FE	8/21 = 38.10%
21 (AC)/M	FE	FE	FE	FE	11/21 = 52.38%
09 (SC)/M	FI	FE	FE	FE	12/21 = 57.14%
13 (SC)/M	FI	FE	FE	FE	3/21 = 14.29%
20 (SC)/F	FE	FE	FE	FE	5/21=23.81%
26 (SC)/M	FE	FE	FE	FE	11/21=52.38%
14 (SC)/F	FE	FE	FE	FE	12/21 = 57.14%
22 (SC)/F	FE	FE	FE	FE	12/21 = 57.14%
18 (SC)/F	FE	FE	FE	FE	9/21 = 42.86%
25 (SC)/F	FE	FE	FE	FE	5/21 = 23.81%

Parcours des participants du groupe-classe S4-FB en FL2 au primaire

no id. du participant	1 ^{ère} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année
07 (AC)	-	-	-	-	FIT	FI
08 (AC)	FI	FI	FI	FB	FB	FB
05 (AC)	FB	FB	FB	FB	FB	FB
04 (AC)	FI	FB	FB	FB	FB	FB
06 (SC)	-	-	-	-	-	FB
03 (SC)	FE	FE	FE	FE	FB	FB
02 (SC)	FB	FI	FI	FI	FB	FI
01 (SC)	FI	FB	FB	FB	FB	FB

Parcours des participants du groupe-classe S4-FB en FL2 au secondaire et score individuel (extrait du fichier *Excel*) au test de correction d'erreurs, tenant compte des variables AC/SC et sexe

no id. du participant, variables AC/SC et sexe	1 ^{ère} sec.	2 ^e sec.	3 ^e sec.	4 ^e sec.	Score individuel au test de correction d'erreurs
07 (AC)/M	FB	FB	FB	FB	3/21 = 14.29%
08 (AC)/M	FI	FI	FI	FB	3/21 = 14.29%
05 (AC)/F	FB	FI	FB	FB	1/21 = 4.76%
04 (AC)/F	FB	FB	FE	FB	11/21 = 52.38%
06 (SC)/M	FB	FB	FB	FB	1/21 = 4.76%
03 (SC)/F	FB	FB	FB	FB	3/21 = 14.29%
02 (SC)/F	FB	FB	FE	FB	2/21 = 9.52%
01 (SC)/M	FB	FB	FB	FB	2/21 = 9.52%

Parcours des participants du groupe-classe S5-FB en FL2 au primaire

no id. du participant	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année
41 (AC)	FE	FE	FI	FI	FI	FI
39 (AC)	FB	FB	FB	FB	FB	FB
33 (AC)	-	-	-	-	FB	FB
34 (AC)	FE	FE	FB	FB	FB	FB
32 (AC)	FB	FI	FI	FI	FB	FB
42 (AC)	FI	FI	FI	FI	FI	FI
35 (AC)	-	-	-	-	-	-
40 (AC)	FI	FE	FI	FB	FB	FB
30 (AC)	FB	FB	FB	FB	FB	FI
28 (SC)	-	FI	FI	FI	FI	FI
31 (SC)	FE	FE	FE	FE	FE	FE
37 (SC)	FB	FB	FB	FB	FB	FB
43 (SC)	FE	FB	FB	FB	FB	FB
36 (SC)	FB	FB	FB	FB	FB	FB
29 (SC)	FB	FB	FB	FB	FB	FB
38 (SC)	FI	FI	FI	FI	FI	FI

Parcours des participants du groupe-classe S5-FB en FL2 au secondaire et résultat individuel (extrait du fichier *Excel*) au test de correction d'erreurs, tenant compte des variables AC/SC et sexe

no id. du participant, variables AC/SC et sexe	1 ^{ère} sec.	2 ^e sec.	3 ^e sec.	4 ^e sec.	5 ^e sec.	Score individuel au test de correction d'erreurs
41 (AC)/M	FB	FB	FB	FE	FB	1/21 = 4.76%
39 (AC)/M	FB	FB	FB	FB	FB	3/21=14.29%
33 (AC)/M	FB	FB	FB	FB	FB	1/21= 4.76%
34 (AC)/F	FB	FB	FB	FB	FB	1/21 = 4.76%
32 (AC)/F	FB	FB	FB	FB	FB	1/21 = 4.76%
42 (AC)/F	FB	FB	FB	FB	FB	0/21= 0.00%
35 (AC)/M	FB	FB	FB	FB	FB	3/21=14.29%
40 (AC)/F	FB	FB	FB	FB	FB	1/21 = 4.76%
30 (AC)/M	FI	FI	FB	FB	FB	10/21=47.62%
28 (SC)/F	FB	FB	FB	FB	FB	0/21 = 0.00%
31 (SC)/M	FB	FB	FB	FB	FB	0/21 = 0.00%
37 (SC)/M	FB	FB	FB	FB	FB	0/21 = 0.00%
43 (SC)/F	FE	FB	FB	FB	FB	0/21 = 0.00%
36 (SC)/F	FB	FB	FB	FB	FB	0/21 = 0.00%
29 (SC)/F	FB	FB	FB	FB	FB	1/21 = 4.76%
38 (SC)/M	FI	FI	FI	FB	FB	1/21 = 4.76%

Parcours des participants du groupe-classe S4-FE-T (groupe témoin) en FL2 au primaire

no id. du participant	1 ^{ère} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année	6 ^e année
46 (SC)	FI	FI	FI	FI	FI	FI
47 (SC)	FI	FI	FI	FI	FI	FI
52 (SC)	FI	FI	FI	FI	FI	FI
50 (SC)	FI	FI	FI	FI	FI	FI
48 (SC)	FI	FI	FI	FI	FI	FI
49 (SC)	–	–	–	–	–	FIT
55 (SC)	FI	FI	FI	FI	FI	FI
53 (SC)	FI	FI	FI	FI	FI	FI
56 (SC)	FI	FI	FI	FI	FI	FI
45 (SC)	FI	FI	FI	FI	FI	FI
57 (SC)	FE	FE	FE	FE	FE	FE
54 (SC)	FB	FB	FB	FB	FB	FB
51 (SC)	FE	FE	FE	FE	FE	FE
44 (SC)	FI	FI	FI	FI	FI	FI

Parcours des participants du groupe-classe S4-FE-T (groupe témoin) en FL2 au secondaire et résultat individuel (extrait du fichier *Excel*) au test de correction d'erreurs, tenant compte des variables SC et sexe

no id. du participant, variables SC et sexe	1 ^{ère} sec.	2 ^e sec.	3 ^e sec.	4 ^e sec.	Score individuel au test de correction d'erreurs
46 (SC)/F	FE	FE	FE	FE	12/21 = 57.14%
47 (SC)/F	FE	FE	FE	FE	14/21 = 66.67%
52 (SC)/F	FE	FE	FE	FE	7/21 = 33.33%
50 (SC)/F	FE	FE	FE	FE	11/21 = 52.38%
48 (SC)/F	FE	FE	FE	FE	13/21 = 61.90%
49 (SC)/M	FE	FE	FE	FE	7/21 = 33.33%
55 (SC)/F	FE	FE	FE	FE	6/21 = 28.57%
53 (SC)/F	FE	FE	FE	FE	7/21 = 33.33%
56 (SC)/M	FE	FE	FE	FE	13/21 = 61.90%
45 (SC)/M	FE	FE	FE	FE	5/21 = 23.81%
57 (SC)/F	FE	FE	FE	FE	10/21 = 47.62%
54 (SC)/M	FB	FE	FE	FE	8/21 = 38.10%
51 (SC)/F	FI	FE	FE	FE	15/21 = 71.43%
44 (SC)/M	FE	FE	FE	FE	12/21 = 57.14%

RÉFÉRENCES

- Altrichter, H. *et al.* 1993. *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action*. First published by Routledge in 1993, New Fetter Lane, London. 223 pages.
- Anderson, L.W. *et al.* 2001. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition) New York : Longman. 352 pages.
- Baby, A. 2005. *Pédagogie des poqués*. Presses de l'Université du Québec (PUQ). Sainte-Foy, Québec. 267 pages.
- Bailly, N., Cohen, M. 2009. L'approche communicative. Méthodologie. *Le cahier du FLE*.
<http://www.flenet.rediris.es/tourdetoile/Nbailly-Mcohen.html>
Consulté le 27 février 2010.
- Beauchemin, S. 2006. *Le parce que*, un outil d'autocorrection. CAF, cégep du Vieux- Montréal. *Correspondance*, volume 11, numéro 4, avril 2006.
<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/corr11-4/parceque.html> Consulté le 21 janvier 2010.
- Bélangier, C. 1991. La détection et la correction des erreurs à l'écrit : Une expérience en classe d'immersion. *Le Journal de l'Immersion*. Vol. 15, no1, pp. 5-12.
- Bellemare, R. 2007. Le cours de *Mise à niveau* sans enseignement magistral de la grammaire. Le succès de la méthode Préfontaine et Fortier. Collège Ahunt-sic. *Correspondance*, volume 13, numéro 1, septembre 2007.
<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr13-1/Prefontaine.html> Consulté le 4 janvier 2012

- Bertrand, A., Garnier, P-H. 2005. *Psychologie cognitive*. Éditeur :Studyrama. Levallois-Perret, France. 208 pages.
- Besse, H., Porquier, R. 1991. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Didier/Hatier. 286 pages.
- Bisaillon, J. 1989. Et si on enseignait la révision de textes! *Québec français*, no 75, p. 40-42.
- Bisaillon, J. 1991. Le plaisir d'écrire en langue seconde par un enseignement axé sur la révision : Proposition didactique. *Revue québécoise de linguistique*, vol. 21, no 1, pp. 57-77.
<http://www.id.erudit.org/iderudit/602724ar> Consulté le 21 janvier 2010.
- Bissonnette, S. *et al.* 2005. Échec scolaire et réforme éducative : Quand les solutions deviennent la source du problème. Les presses de l'université Laval, Saint-Nicolas, Qc. 104 pages.
- Bitchener, J. 2008. Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17 (2008) 102-118.
- Blain, R. 1996. Apprendre à orthographier par la révision de ses textes. In *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand. Éditions Logiques. Québec, pp. 341-358.
<http://www.oasisfle.com> Consulté le 21 janvier 2010
- Blain, S., Lafontaine, L. 2004. L'apprentissage de l'écriture : Les effets de la rétroaction verbale des pairs sur le transfert des connaissances chez les élèves francophones du Nouveau-Brunswick et de l'Outaouais québécois. Contribution au colloque Faut-il parler pour apprendre ? Dialogues, Verbalisations et apprentissages en si-

tuation de travail à l'école : acquis et questions vives, *IUFM Nord-Pas-de-Calais Et Université Charles-de-Gaulle, Lille 3, Arras (France)*.

Blain, S. 2008. Parler et écrire au moyen des groupes de révision rédactionnelle. *Le GRÉRÉ*, No 149, p. 77-78.

Blain, S., Lafontaine, L. 2010. Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : Une analyse des impacts du groupe de révision rédactionnelle sur le transfert des connaissances en orthographe grammaticale dans différents contextes linguistiques. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXVI, 2, p. 469-491.

Blondeau *et al.* 2002. La couleur locale du français L2 des Anglo-Montréalais. Paris, Université Paris 8, *Aile*, vol. 17, p. 73-100.

Bloom, B. S. (Ed.) *et al.* 1956. *Taxonomy of educational objectives : The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. Longman, New York, 207 pages.

Bongaerts, T. 2003. Effets de l'âge sur l'acquisition de la prononciation d'une langue seconde. *Aile*, No 18, p. 79-98.

Boucher, A.-M., Ladouceur, M. 1989. *Communication Plus 4*. Cahier d'activités de communication en français langue seconde. Édition CEC, Montréal, QC, 128 pages.

Bowers, N. 2006. Instructional support for the teaching of critical thinking: Looking beyond the red brick wall. *Critical Thinking*, 1: 10-25. CETL. Insight, A collection of Faculty Scholarship, Park University, Parkville, Mo. 77 pages.

Bowman, G.L., Whittington, M.S. 1994. Comparison of teaching among profes-

sors assessed as implementing higher levels of cognition in their classroom discourse. *NACTA Journal*, 38(4), 11-14.

- Brickell, G. *et al.* 2002. Developing informal reasoning skills in ill-structured environment: a case study into problem-solving strategies. Winds of Change in the Sea of Learning : Proceedings from the 19th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (*ASCILITE*), 8-11 December 2002, Vol 1 (pp. 65-73). Auckland, New Zealand: UNITEC, Institute of Technology.
- Briet, H. 2007. *Savoir accorder le verbe : Règles, exercices et corrigés*. De Boeck et Larcier Éditions Duculot, 3^e édition. Bruxelles, Belgique. 116 p.
- Callaghan, M. 1998. An investigation into the causes of boy's underachievement in French. Medeley Court School, Telford. *Language Learning Journal*, 17 :1, pp. 2-7.
- Calvé, P. 1991. Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question. *Le Journal de l'Immersion*. Vol. 1, no 1, p. 21-27.
- Casin, P. 1999. *Analyse des données et des panels de données*. De Boeck University et Larcier, S.A. Paris, Bruxelles, 189 pages.
- CECRL. 2001. *Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Conseil de l'Europe, les Éditions Didier, Paris, France. 190 pages.
- 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 (2003) 267-296.
- Chartrand, S.G. 1995. «Enseigner la grammaire autrement : animer une démarche active de découverts». *Québec français*, no 99, p. 32-34.

- Chartrand *et al.* 1999. *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Graficor, Chenelière Éducation. Montréal, Québec. 397 pages.
- Chevrier, L. 1996. Écrire en atelier et y prendre goût. *Québec français*, no 101, p. 25-27.
- Chevrier *et al.* 2000. Le style d'apprentissage : Une perspective historique. *Association canadienne d'éducation de langue française*. Volume XXVIII, No 1, printemps-été 2000.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. The MIT PRESS. Cambridge, Ma. 251 p.
- Cummins, J. 2007. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. University of Toronto. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2), 221-240.
- Davis, J. N., Bistodeau, L. 1993. How Do L1 and L2 Reading Differ? Evidence From Think Aloud Protocols. *The Modern Language Journal*, vol. 77, no 4, pp. 459-472.
- Demirtas, L. *et al.* 2009. De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. Université de Marmara. *Synergies Turquie*, No 2, pp. 125-138.
- De Gaulmyn, M.-M. 1992. Écriture et réécriture de textes: De la correction à la reformulation. Dans Danièle Flament-Boistrancourt (Ed), *Théories, données et pratiques en français langue étrangère*. Diffusion Presses Universitaires de Lille, pp. 197-218.
- DeKeyser, R. M. 2005. What Makes Learning Second-Language Grammar Difficult? A review of Issues. University of Pittsburg. *Language Learning*,

Vol. 55, s1, pp.1-25.

Devey, L., Chamberland, J., Pagé, M. 2009. *Transmission 4*. Français langue seconde. Secondaire. Cahier d'apprentissage. Les éditions CEC, Montréal, QC, 199 pages.

Dewaele, J.-M. 2002. Variation, chaos et système en interlangue française. *Aile*, vol. 17, p. 143-167.

Devey, L., Chamberland, J., Bernard, V. 2010. *Transmission 5*. Français langue seconde. Secondaire. Cahier d'apprentissage. Les éditions CEC, Montréal, QC, 204 pages.

Dimroth, C. 2008. Age effects on the Process of L2 Acquisition. Evidence from the Acquisition of Negative and Finiteness in L2 German Language Learning. University of Michigan. *Language Learning Research Club*. Pp. 117-150.

Doraï, M. 1988. Représentation de soi des élèves et niveaux de rendement scolaire ; une analyse en segmentation. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 14, no 1, pp.55-68.

Doughty, C., Williams, J. 1998. Pedagogical choices in focus on form. In *Focus on form in classroom Second language acquisition*. Cambridge University Press, pp. 197-261.

Douglas, R. 1997. *Becoming a translator: an accelerated course*. Routledge. New Fetterlane, London. 330 pages.

Ducrot, J.-M. 2005. La pédagogie de l'erreur : corriger et remédier. *Synergies FLE*. <http://www.france-synergies.org> Consulté le 1^{er} avril 2010.

- Dupont, J.-C. 2010. *Mythes et Légendes des Amérindiens*. Québec. Éditions GID. 156 pages.
- Éditeur officiel du Québec. 2010. Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Loi sur l'instruction publique.
- Ellis, R. 2001. Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51, Supplement 1, pp. 1-46.
- Ellis, R. 2005. *Instructed Second language Acquisition : A Literature Review*. Prepared for Ministry of Education, New Zealand. Department of Applied Language Studies and Linguistics. The University of Auckland. 58 p.
- Ellis, R. 2006. Modelling Learning Difficulty and Second Language Proficiency : The Differential Contribution of Implicit and Explicit Knowledge. Oxford University Press. *Applied Linguistics*, 27/3: 431-463.
- Eisner, E. W. 2000. Benjamin Bloom (1913-1999). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXX, n° 3, septembre 2000, p. 437-446.
- Ericsson, K.A., Simon, H.A. 1993. *Protocol Analysis: Verbal reports as data*, (Revised edition). Cambridge, MA: MIT Press. 443 pages.
- Ericsson, K.A., Simon, H.A. 1998. How to Study Thinking in Everyday Life: Contrasting Think-Aloud Protocols With Description and Explorations of Thinking. *Mind, Culture and Activity*, 543: 178-186.
- Espinoza, F., Quarless, D. 2010. An Inquiry-based contextual approach as the primary mode

Of learning science with micro-computer-based laboratory technology. *J. Educational Technology Systems*, Vol. 38(4) 407-426, 2009-2010.

- Ewing, J. C., Whittington, M. S. 2009. Describing the Cognitive Level of Professor Discourse and Student Cognition in College of Agriculture Class Sessions. *Journal of Agricultural Education*, Volume 50, Number 4, pp. 36 – 49.
- Eyeang, E. 2011. L'évaluation et l'autoévaluation dans la formation des élèves professeurs d'espagnol langue étrangère au Gabon. Dans *Revue Gabonaise de recherche en Éducation*, Numéro 2, pp.39-58.
- Facione, P.A. 2011. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. Measured Reasons and The California Academy Press, Millbrae, CA. *Insight Assessment*, pp. 1-28.
- 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.
- Ferris, D., Roberts, B. 2001. Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10 (2001) 161-184.
- Fisher, C., Nadeau, M. 2003. Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement. *Québec français*, no 129, p. 54-57.
- Fisher, C., Dufour-Beaudin, M.-C. 2008. *Pour écrire un texte sans fautes*. UQAC. Module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. Projet Pilote. CommUniQ, pp. 1-10.
- Fourquet-Courbet, M.P., Courbet, D. 2009. Analyse de la réception des messages médiatiques, Récits rétrospectifs et verbalisations concomitantes. *Communi-*

nications et Langages, issue 161, septembre 2009, pp. 117-135.

- Gagné, L. *et al.* 1989. *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle – tome 1 : Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés* (p. 36-59). Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Geary, D.C. 1998. *Hommes, femmes, l'évolution des différences sexuelles humaines*. Traduction de Philippe Guillou, 1^{ère} édition. De Boeck Diffusion. Édition De Boeck Université, bruxelles. 481 pages.
- Germain, C., Netten, J. 2005. Fondements d'une approche transdisciplinaire en FLE/FL2 : Le Français intensif au Canada. *Cahiers du Français Contemporain*, No 10, pp. 13-33.
- Gervais, F., Noël-Gaudreault, M. 1991. Production d'un texte à partir du jeu des « cadavres exquis ». *Québec français*, no 80, p. 58-62.
- Girard, M., St-Cyr, N. 2004. *À propos*. Français langue seconde. 5^e secondaire. Corrigé-guide. Les éditions CEC, Montréal, QC, 154 pages.
- Guénette, D. 2007. Is feedback pedagogically correct ? Research design issues in studies of Feedback on writing. UQAM. *Journal of Second Language writing* 16, 40-53.
- Guénette, L., Lépine, F., Roy, R. L. 1995. *Le français tout compris. Guide d'autocorrection du français écrit*. Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. Saint-Laurent, Québec. 114 pages.
- Greene, J. C. *et al.* 1989. Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and policy Analysis*, 11, 255-274.

- Griva *et al.* 2009. Young learners' vocabulary strategies employment in a foreign language. University of Western Macedonia. *Synergies Sud-Est européen*, No 2, pp. 21-36.
- Grosbois, M. 2007. Didactique des langues et recherche expérimentale. IUFM de Paris, France. *Les Cahiers de l'Acedle*, numéro 4, pp. 65-83.
- Groupe Diepe. 1995. *Savoir écrire au secondaire : Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. De Boeck Université, Bruxelles. 273 pages.
- Hallion Bres, S., Lentz, F. 2009. La filière « immersion française » au Canada : Le cas de la province du Manitoba. Dans *Politiques linguistiques et enseignement plurilingues francophones : entre langage, pouvoir et identité*. Numéro dirigé par Régine Delamotte-Legrand. *Glottopol*. Revue de sociolinguistique en ligne, no 13, pp. 52-79.
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol> Consulté le 27 février 2010.
- Hallows, K., White, S. 2008. Developing and Measuring Critical Thinking Through Finance Project exercises. University of Maryland, *Academy of Educational Leadership Journal*. 2008, 12:3, p. 99-106.
- Hammel, J., Chartrand, S.G. 2008. Quelle aide le matériel didactique apporte-t-il à l'enseignement et à l'apprentissage de la révision de textes? *Québec français*, no 151 p. 85-87.
- Hammerly, H. 1989. *French Immersion : Myths and Reality. A Better Classroom Road to Bilingualism*. Simon Fraser University. Detselig Enterprises Ltd. Calgary, Alberta. 164 pages.
- Honeyman, M.S., Miller, G. S. 1998. The effects of teaching approaches on

achievement and satisfaction of field-dependent and field-independent learners in animal science. Iowa state University, Ames 50111. *Journal of animal science*, 76 : 1710-1715.

- Huot, R. 2003. *Méthodes quantitative pour les sciences humaines*. 2e édition. Les Presses de l'Université Laval. St-Nicolas, Québec. 403 pages.
- James, E. L. 1990. *Linguistics, Language Teaching and language acquisition: The interdependence of theory, practice and research*. Georgetown University. Round Table on Language and Linguistics. 523 pages.
- Johnson, B. R., Onwuegbuzie, A. J. 2004. Mixed Methods Research : A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, Vol. 33, No 7, pp. 14-26.
- Jones, R. A. 1996. *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Traduction et adaptation de la 2^e édition américaine par Nathalie Burnay et Olivier Servais avec la collaboration de Florence Vandendorpe. De Boeck Université. 329 p.
- Karsenti, T. *et al.* 2008. Former les enseignants du XXI^e siècle dans toute la francophonie. RIFEFE IIe ouvrage. Presses universitaires Blaise Pascal, Université de Clermont 2, France, AUF. 379 pages.
- King, J. A., Lonquist, M.P. 1992. *A Review of Writing on Action Research (1944-Present)*. University of Minnesota, Minneapolis. Center For Applied Research and Educational Improvement, pp. 1-40.
- Krashen, S.D. 1981. *Second language Acquisition and Second Language Learning*. University of California. Newbury House, the Center for Applied Linguistics. Academic Press. 150 pages.

- Krashen, S. D. 1984. Le pourquoi de sa réussite. *Langue et Société*, 12, 64-67
- Krashen, S. D., Terrell, T. D. 1983. *The natural approach : language acquisition In the classroom*. New York, Pergamon Press. 191 p.
- Krathwohl, D. R. 2002. A Revision of Bloom's Taxonomy : An Overview. *Theory Into Practice*, Volume 41, Number 4, Autumn 2002. College of Education, The Ohio State University. Pp. 212-218.
- Kubota, M. 2001. Error correction strategies used by learners of Japanese when revising a writing task. The University of Melbourne, Australia. *System*, 29 (2001) 467-480.
- Kussmaul, P., Tirkkonen-Condit, S. 1995. Think-Aloud Protocol Analysis in Translation Studies. *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, vol. 8, no 1, p. 177-199.
- Laflamme, S. 2007. « analyses qualitatives et quantitatives : deux visions, une même science ». *Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, vol. 3, no 1, p. 141-149.
- Kristmanson, P. 2008. L'écriture en immersion française: Les meilleures Pratiques et le rôle d'une communauté professionnelle d'apprentissage. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*. Ottawa, vol. 11, no 1, p. 41-62.
- Lalande, J. 1982. Reducing composition errors : An experiment. *Modern Language Journal*, 66, 140-149.
- Lapkin, S., Swain, M. 2000. Task outcome. A focus on immersion students' use of pronominal verbs in their writing. University of Toronto. *The Ontario Institute for Studies in Education*. Vol. 3, nos 1 et 2.

<http://www.aclacaal.org/Revue/vol-3-nos1-2-art-lapkin-swain.pdf> Consulté le 21 janvier 2010.

- Lasagabaster, D., Sierra, J. M. 2005. Error Correction : Student's Versus Teacher's perceptions. Universidad del Pais Vasco, Spain. *Language Awareness*, Vol. 14, Nos 2 et 3, pp. 112-127.
- Leclercq, D. 2005. *Édumétrie et Docimologie pour praticiens chercheurs*. Chapitre 4. Une taxonomie des objectifs Instrumentée au Service de l'Évaluation (TOISE). Éditions de l'Université de Liège.
- Lee, I. 1997. ESL Learners' Performance in error Correction in Writing : Some Implications for teaching. Hong Kong Polytechnic University. *System*, vol. 25, no 4, pp. 465-477.
- Leger, V. 1996. Pourquoi renouveler l'enseignement de la grammaire? *Québec français*, no 102, p. 32-34.
- Le Guen, M. 2002. La boîte à moustaches de Tukey : un outil pour initier à la Statistique. *Bulletin de méthodologie Sociologique*, no 73, pp. 43-64.
- Liaw, M.-L. 2007. Content-Based reading and Writing for Critical Thinking Skills in an EFL Context. National Taichung University. *English Teaching and Learning* 31.2 (Summer 2007) : 45-87.
- Libersan, L. 2003. Une grille de correction « nouvelle grammaire ». CAF, Collège Ahunatic. *Correspondance*, volume 8, numéro 3, février 2003. <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr8-3/Grille.html> Consulté le 21 janv. 2010.
- Lightbown, P. M. 2003. SLA research in the classroom/SLA research for the

classroom. Concordia University, Montreal. *Language Learning Journal*. Winter 2003, No 28, 4-13.

Lincoln, Y.S., Guba, E.G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, California, Sage, 415 pages.

Lipman, M. 2006. *À l'école de la pensée : Enseigner une pensée holistique*. Traduction Nicole Decostre. De Boeck Université, Bruxelles. Collection : Pédagogies en développement. 2e édition, 304 pages.

Lyster, R. 1994. The effect of fonctionnal-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics*, 15. 263-287.

Lyster, R. 1996. Questions Forms, Conditionnals, and Second-Person Pronouns Used by Adolescent Native Speakers across Two Levels of Formality in Written and Spoken French. *The Modern Language Journal*, 80, Issue 2, p. 165-182.

Lyster, R., Lightbown, P. M., Spada, N. 1999. A Response to Truscott's 'What's Wrong With Oral Grammar Correction'. *The Canadian Modern Language Review*. Vol. 55, no 4, p. 457-467.

Lyster, R., Rebuffot, J. 2002. Acquisition des pronoms d'allocation en classe de français immersif. *Aile*, vol. 17, p. 51-72.

Lyster, R. 2004. Research on form-focused instruction in immersion classrooms: Implications for theory and practice. McGill University, Montreal. *French Language Studies*, 14 (2004), 321-341.

MacIntyre *et al.* 2002. Sex and Age effects on willingness to Communicate, Anxiety, Perceived Competence, and L2 Motivation Among Junior High-

school French immersion students. University College of Cape Breton, University of Ottawa. *Language Learning*, 52:3, pp. 537-564.

- Maghsudi, M. 2007. The interaction Between Field Dependent/Independent Learning Styles and Learner's Linguality in Third Language Acquisition. University of Mysore, India. *Glossa*, vol. 3, no 1, pp. 1-23.
<http://www.bibliotecavirtualut.suagm.edu/glossa2/index.html> Consulté le 4 octobre 2010.
- Manton, E. *et al.* 2008. Evaluating Knowledge and Critical Thinking in International Marketing Courses. *College Student Journal*, Vol. 42, Edition 4, 1037-1044.
- Martino, W. 2008. La sous-performance des garçons : de quels garçons parlons-nous ? Université Western Ontario. Secrétariat de la littératie et de la numératie. *Faire la différence...De la recherche à la Pratique*. Monographie no 12, pp. 1-4.
- Masciotra, D. 2007. Le constructivisme en termes simples. *Vie Pédagogique*, no 143, mai 2007, p. 48-52.
- Maurer, T.W., Rouse-Arnett, Marlo. 2006. Promoting Critical Thinking about Scientific Research. Georgia Southern University. *Journal of teaching in Marriage and Family*, volume 6, 265-284.
- Mc Donald, J. L., 2000. Grammaticality judgments in a second language: influences of age of acquisition and native language. Louisiana State University. *Applied Psycholinguistics* 21, 395-423.
- Maxwell, S. E., Delaney, H. D. 2004. *Designing experiments and analysing data. A model comparison*. Mahwah. NJ : Lawrence Erlbaum Associates. Second Edition. 920 pages.

- MELS. 2001. Programme de formation de l'école québécoise.
- MELS. 2005. Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. Précisions sur la grille de correction en écriture, mai 2005.
- MELS. 2007. Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle.
- MELS. 2009. *La lecture et l'écriture chez les garçons... de A à Z. Recherche-Action auprès de garçons de milieux défavorisés. Service de la recherche et de l'évaluation*, MELS, 32 pages.
- MELS. 2009. Programme de français, langue seconde au secondaire.
- Mertler, C. A. 2009. *Teachers as researchers in the classroom*. 2nd édition. SAGE publications Inc. California. 199 pages.
- Miles et al. *Analyse des données qualitatives*. 2^e édition. De Boeck University. Bruxelles. 624 pages.
- Morissette, D., Laurencelle, L. 1993. *Les examens de rendement scolaire*. 3^e édition. Presses Université Laval. 469 pages.
- Mosconi, N. 2004. Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et société*. Vol. 1, no 11, pp. 165-174.
- Mougeon et al. 1981. *Le français et l'anglais écrit des élèves franco-ontariens. Analyse des erreurs contenues dans un échantillon de rédactions écrites par des élèves de 12^e et de 13^e années*. Ministère de l'Éducation de l'Ontario. 131 pages.

- Mougeon, R., Mougeon, F. 2003. « Acquisition et enseignement du français dans les programmes d'immersion » dans *Mille images : Guide pédagogique*, Section II, Montréal : Beauchemin, p. 1-14.
- Moussadak et al. 2008. *Logique de compétences et développement curriculaire : Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. L'Harmattan, Paris, France. 359 pages.
- Myers et al. 2002. *Psychologie expérimentale*. 5^e édition. Avec la collaboration de Jacqueline d'Huart. Édition De Boeck Université. Bruxelles. 617 pages.
- Nardi, E. 2005. Rhétorique et compréhension de la lecture. Dans *De la langue au Texte : Le verbe dans tous ses états*. Vagner, Céline et Leeman, Danielle (eds). Actes de la journée d'étude internationale "Didactique de la syntaxe," 14 janvier 2005. Presses Universitaires de Namur, Paris, France. 186 pages.
- Nassaji, H., Fotos, S. 2004. Current Developments in Research on the Teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 24, p. 126-145.
- Nkoum, B. A. 2010. *De l'évaluation scolaire à l'évaluation des pratiques professionnelles en santé*. Éditions L'Harmattan, Paris, France, 286 pages.
- Nunan, David. 1992. *Research Methods In Language Learnings*. Cambridge University Press. 249 pages.
- Obadia, A. 2006. *Guide pédagogique. Techniques de prévention et de correction des fautes orales dans les classes d'immersion*. Association canadienne des professeurs d'immersion. 80 pages.
- Okuyama, Y., Igarashi, H. 2007. Think Aloud Protocol on Dictionary Use by Advanced Learners of Japanese. The University of Hawaii at Hilo. *The*

JALCT CALL Journal, vol. 3, nos 1-2, pp. 45-58.

- Olry-Louis, I. 1995a. Les styles d'apprentissage : Des concepts aux mesures. Services de recherches de l'INETOP, CNAM, Paris. *L'Année Psychologique*, No 95-2, pp. 317-342.
- Oudet, F.S. 2006. *Organisation du travail et développement des compétences : Construire la professionnalisation*. Librairie L'Harmattan, Paris, France. 322 pages.
- Papen, R. 2004. Symposium sur les parlers français de l'Ouest canadien. *Cahiers Franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 16, nos 1-2, pp. 225-239.
- Paquay, L., Grahay, J., De Kate, J.-M. 2006. L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité. Édition De Boeck University. Bruxelles. 219 pages.
- Pelletier, M.L., Demers, M. 1994. Recherche qualitative, recherche quantitative : expressions injustifiées. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 757-771.
- Pickford, J.C., Newcomb, L.H. 1989. Relationship of Cognitive Level of Instruction To Students' Cognitive Level of Achievement. *NACTA Journal*, vol. 33, no 2, pp. 56-59.
- Poignard, E., Lambert, P.S. 2002. Ambitions et réussites scolaires et professionnelles comparées des enfants d'immigrés. In *Revue française pédagogique*, vol. 140, no 1, pp. 75-88.
- Préfontaine, C., Fortier, G. 2003. Le code Préfontaine-Fortier : Un code pour corriger des textes écrits. *Québec français*, no 131, pp. 55-57.

- Préfontaine, C., Fortier, G. 2004. *Mon portfolio d'apprentissage en écriture*. Montréal : Chenelière, McGraw Hill.
- Préfontaine, C., Fortier, G. 2010. *Mon portfolio d'écriture en français langue seconde*. Laval : GF Développement Inc.
- Prime, N. J., Le Masurier, S. B. 2000. Defining how We think: an investigation of decision making Processes in diagnostic radiographers using the 'think aloud' technique. *Radiography*, 6, 169-178.
<http://www.idealibrary.com> Consulté le 2 juillet 2010.
- Rahmatian, R. *et al.* 2005. L'erreur, un facteur de dynamisme dans les processus d'apprentissage des langues étrangères. Université Tarbiat Modares. *Plume*, première année, numéro 2, pp. 105-123.
- Rebuffot, J. 1993. *Le Point sur l'Immersion au Canada*. Centre Éducatif et Culturel, Inc., Anjou (Québec). Édité par Claude Germain. 233 pages.
- Rézeau, J. 1999. Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage Des langues en environnement multimédia. Université Rennes 2, France. *Alsic*, vol. 2, no 1, pp. 27-49.
- Rieunier, A. 2007. *Préparer un cours : Les stratégies pédagogiques efficaces*. Tome 2. Collection Pédagogies. ESF-Éditeur, Paris, France. 351 pages.
- Rivard *et al.* 2004. Le groupe verbal : Compétences grammaticales des élèves au Secondaire en FL1 et FL2 au Manitoba. Collège universitaire de Saint-Boniface. *Cahier Franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 16, nos 1-2, p. 139-173.
- Rivard *et al.* 2007. Études comparatives des compétences grammaticales d'élèves du secondaire en FL1 et en FL2 au Manitoba. University of Toronto Press.

La revue canadienne des langues vivantes, volume 63, no 4, pp. 487-516.

- Robb, T., Ross, S., Shortreed, I. 1986. Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL QUATERLY*, 20, p. 83-95.
- Roberge, J. 1999. Vers la construction d'un modèle théorique de la correction des productions écrites. *SPIRALE-Revue de recherche en Éducation*, no 23, p. 25-51.
- Roberge, J. 2001. Quelques réflexions sur la correction de textes écrits. Cégep André-Laurandeu. *Correspondance*, volume 6, numéro 3, février 2001. <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/corr6-3/code.html> Consulté le 11 mars 2010.
- Roberge, J. 2006. L'utilisation d'un code de correction pour identifier les erreurs de langue : lequel choisir ? Cégep André-Laurendeau. *Correspondance*, volume 11, numéro 4, avril 2006. <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/corr11-4/code.html> Consulté le 21 janvier 2010.
- Roberge, J. 2008. *Rendre plus efficace la correction des rédactions*. Rapport PAREA. Cégep André-Laurandeu. Montréal, Québec, 556 pages.
- Rogers, W. T. 2009. Étude des différences entre les garçons et les filles dans le développement de la littératie au sein des écoles françaises de l'Ontario. *OQRE Recherche*, bulletin de recherche no 4, pp. 1-4.
- Saury, J. *et al.* 2001. Analyse de l'activité des entraîneurs à l'entraînement et en compétition. Contribution des quatre perspectives de recherche. *Science et Motricité*, 46, 9-48.
- Scallon, G. 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par com-*

pétences. Éditions du Renouveau pédagogique Inc. Bruxelles, de Boeck, 342 pages.

- Scott, V. M. *et al.* 1992. Can Students Apply Grammar Rules After Reading Textbook Explanations? Vanderbilt University. *Foreign Language Annals*, 25, No 4, pp. 357-363.
- Singleton, D. 2003. Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires. *Aile*, no 18, p. 3-15.
- Simard, C. 1995. L'orthographe d'usage chez les étudiants des ordres post-secondaires. Université Laval. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 22, no 1, p. 145-165.
- Simard, C. 1995. Pour une approche transversal de la grammaire dans l'enseignement de la langue. *Québec français*, no 99, p. 28-31.
- Simard, D., Jean, G. 2007. Pratiques d'enseignement de la grammaire en classe De L2 : usage et perceptions. Actes du colloque international sur la recherche en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes, Paris, France.
- Someren *et al.* 1994. *The think Aloud Protocol. A practical guide to modelling cognitive processes*. University of Amsterdam. Published by Academic Press, London. 209 pages.
- Spada, N., Lightbown, P.M. 2008. Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated? *TESOL QUARTERLY*, vol. 42, no 2, p. 181-207.
- Stern, H. H. 1992. *Issues and options in language teaching*. Edited by P. Allen and B. Harley. Oxford University Press. 404 pages.

- Stotsky, S., Mall, C. 2003. Understanding research on teaching the English language arts : An introduction for teachers. In J. Flood, D. Lapp, J.R. Squire, & J.M. Jensen (Eds), *Handbook of research on teaching the English language arts* (pp. 135-139). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaun Associates. 1110 pages.
- Stumpf, H. 1995. Gender differences in performance on tests of cognitive abilities: Experimental design issues and empirical results. *Psychological and Psychobiological Perspectives on sex differences in cognition : I. Theory and research. Learning and Individual Differences*, 7, 275-287.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Susan M. Gass and Carolyn G. Madden (eds) *Input in SLA* (pp. 235-253). Heinle and Heinle Publishers.
- Tagliante, C. 2001. *La classe de langue*. Paris, Clé International. Coll. Techniques de classe, 192 pages.
- Tamler, H. 2001. "How (Much) to intervene in a Usability Testing Session." In Design by People For People : *Essays on Usability*. UPA, pp. 165-171.
- Tehrani, F. 2010. Le rôle et la place du métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Revue des Études de la Langue Française*, Première année, no 2, Printemps-été 2010, p. 101-115.
- Truscott, J. 1996. Review Article. The Case Against Grammar correction in L2 Writing Classes. National Tsing Hua University. *Language learning*, 46: 2, pp. 327-369.
- Truscott, J. 1999. What's Wrong with Oral Grammar Correction? *The Canadian Modern Language Review*. Vol. 55, no 4, p. 437-456.

- Van der Maren, J.-M., 1996. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Édition De Boeck Université. Bruxelles. 502 pages.
- Véron, L. 1997. Pour une grammaire sur mesure. *Cahier franco-canadien de l'Ouest*, vol. 9, nos 1-2, pp. 71-85.
- Vigner, G. 2001. *Enseigner le français comme langue seconde. Didactique des langues étrangères*. CLE International. Imprimé par I.F.C. Saint-Germain-du-Puy. 128 pages.
- Weil-Barais, A. 2006. *Enfants exceptionnels : Précocité intellectuelle, haut potentiel et Talent*. Édition Boréal. 271 pages.
- Wendt, A., Harmes, J. C. 2009. Developing and Evaluating Innovative Items for the NCLEX. Part 2, Item Characteristics and Cognitive Processing. *Nurse Educator*, vol. 34, No 3, pp. 109-113.
- Whittington, M. S. et al. 2000. Using Think-Aloud Protocols to Compare Cognitive Levels of Students and Professors in College Classrooms. In *Proceedings of the 27th Annual National Agricultural Education Research Conference*. San Diego, Ca, pp. 613-624.
- Xu, S., Rajlich, V. 2005. Dialog-Based Protocol: An Empirical Research Method for Cognitive Activities in Software Engineering. Department of Computer Science, Wayne State University, Detroit, Michigan. In *International Symposium on Empirical Software Engineering (ISESE)*, pp. 383-392.
- Zhang, C. 2009. A study of Age Influence in L2 Acquisition. Qingdao University of Science and Technology, China. *Asian Social Science*, vol. 5, no 5, p.133-135.