UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PRÉFÉRENCES DES APPRENANTS ADULTES D'ANGLAIS LANGUE SECONDE QUANT À LA RÉTROACTION CORRECTIVE À L'ÉCRIT, ET EFFET DU NIVEAU DE COMPÉTENCE LANGAGIÈRE SUR LEURS PERCEPTIONS DE SON UTILITÉ

MÉMOIRE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
FATEMEH MOTAMEDRAD

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je n'aurais jamais réussi à mener la présente étude à terme sans l'aide précieuse de nombreuses personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce projet. Je profite de cette occasion pour les remercier sincèrement du fond du cœur pour tout ce qu'elles ont fait.

J'aimerais en premier lieu remercier ma directrice de recherche, madame Gladys Jean, professeure au département de didactique des langues à l'UQAM, de m'avoir donné la chance d'être sous sa supervision et de m'avoir dirigée tout au long de cette recherche. Je dépose ce mémoire aujourd'hui en grande partie grâce à sa collaboration, ses précieux conseils, son expertise et son professionnalisme. Sa grande disponibilité et sa générosité ont contribué à faire de cette recherche et de la rédaction de ce mémoire une expérience très agréable. Je n'oublierai jamais votre grand cœur, votre gentillesse et votre patience.

J'aimerais également remercier les membres du jury, madame Philippa Bell et monsieur Mohammad Rahimi, professeure et professeur au département de didactique des langues à l'UQAM, pour avoir consenti à m'offrir leurs commentaires judicieux et leur conseils très pertinents lors de la présentation de l'avant-projet et pour avoir accepté de consacrer leur temps à la lecture et l'évaluation finale de ce mémoire. Je vous en suis très reconnaissante.

J'adresse de plus ma grande reconnaissance aux professeurs-es du département de didactique des langues de l'UQAM, madame Véronique Fortier, madame Valérie Amireault, et monsieur Simon Collin, qui m'ont accueillie chaleureusement dans leurs cours et m'ont permis d'apprendre de leurs enseignements. Vous avez grandement contribué à la réussite de cette maîtrise.

Un profond remerciement à madame Jill Vandermeerschen, du service des statistiques de l'UQAM, pour ses services professionnels et son aide pour l'analyse des données de l'étude.

J'offre mes sincères remerciements aux directeurs des écoles et aux responsables qui m'ont autorisée à mener mon étude dans leurs établissements et aidée à entrer en contact avec les enseignants. Leur aide a été essentielle pour recruter les étudiants. Je remercie également les enseignants pour m'avoir accordé généreusement leur temps de classe. De plus, un merci spécial aux étudiants qui ont participé à cette étude avec beaucoup d'intérêt et d'attention en acceptant de répondre à nos questions pour la réalisation de cette recherche. Sans vous, cette recherche n'aura pas pu être réalisée.

J'aimerais aussi remercier mes parents. Malgré la distance qui nous sépare, leurs encouragements m'ont soutenue tout au long de ma démarche. Ma réussite est le fruit de leur amour, leurs encouragements et leurs sacrifices.

Merci à mon père, Mahmoud, qui a consacré toute sa vie au bonheur de notre petite famille, et qui a cru en mes capacités, m'a soutenue, m'a accompagnée avec affection tout au long de ma vie et m'a offert de l'aide et de la protection, surtout pendant mon parcours au Canada. Baba joon, tu m'as donné du courage dans les moments les plus difficiles.

Merci à ma mère, Maryam, qui s'est sacrifiée pour mon bonheur et ma réussite, qui a toujours eu confiance en moi, et a rêvé toute sa vie de me voir heureuse. Maman joon, merci pour toute ta bonté, ton amour et ton soutien, tout au long de ma vie et de cette maîtrise.

iv

Merci à mon adorable frère, Alireza, et à sa grande compréhension lorsque notre mère

était chez moi, au Canada, et loin de lui. Alireza joon, je t'aime beaucoup.

Un merci fort et exclusif à Ahlalbait (A.S.), la famille la plus parfaite au monde, qui

ne m'oublie jamais, même sur une longue distance de ce côté du monde. Merci de

m'accompagner dans le voyage de ma vie. Vous êtes le secret de ma réussite et je

vous suis redevable pour toujours.

Merci Allah de m'avoir donné le plaisir de lever mes mains vers le ciel et de dire

« Al-Hamdoulillah: Louange à Dieu », et de me prosterner sur le sol et de dire

« Choukr Allah : Grâce à Dieu ». Toute ma réussite est grâce à Toi.

Merci à tous ceux qui me connaissent de près ou de loin,

Fatemeh

DÉDICACE

Au nom d'Allah, la source de tout qui a tout créé : le monde, les humains, la sagesse, le savoir, la vie, l'amour et la liberté.

Je dédie ce travail à mon dieu Allah qui m'a appris à apprendre, qui m'a donné la capacité de lire, d'écrire et de réfléchir, Celui qui m'a donné la volonté, qui m'a montré le chemin et qui m'a éclairée plus que jamais pendant mon séjour au Canada et lors de la réalisation de ce travail.

En souhaitant que cette étude puisse aider les chercheur(e)s et les enseignant(e)s dans l'amélioration de l'enseignement et l'apprentissage.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	x
LISTE DES TABLEAUX	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xii
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	3
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Débat sur l'efficacité de la rétroaction corrective à l'écrit	
1.1.1 Efficacité de la RC à l'écrit en terme de types et modes de RC	5
1.1.2 Efficacité de la RC à l'écrit en terme de perceptions et préfére	nces des
apprenants	7
1.1.3 Efficacité et perceptions de la RC à l'écrit en terme de ni	veau de
compétence langagière des apprenants	8
1.2 Pertinence scientifique	
1.3 Pertinence sociale	12
1.4 Objectifs de recherche	12
CHAPITRE II	14
CADRE THÉORIQUE	14
2.1 La RC à l'écrit	15
2.1.1 Types de RC à l'écrit	18
2.1.1.1 Efficacité des différentes formes de la RC directe	19
2.1.1.2 Efficacité des différentes formes de la RC indirecte	24
2.1.1.3 Efficacité comparée de la RC directe et indirecte	25
2.1.2 Modes de RC à l'écrit	29

2.1.2.1 Efficacité de la RC ciblée	30
2.1.2.2 Efficacité de la RC non ciblée	33
2.1.2.3 Efficacité comparée de la RC ciblée et non ciblée	35
2.2 Croyances et perceptions des apprenants sur leur apprentissage de la LS	ou LE
	37
2.2.1 Perceptions des apprenants d'une langue seconde sur la RC	42
2.3 Questions de recherche	49
CHAPITRE III	51
DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	51
3.1 Type de recherche	51
3.2 Participants	52
3.3 Instrument de collecte des données	55
3.3.1 Enquête par questionnaire	55
3.3.2 Création du questionnaire	56
3.3.3 Validation du questionnaire	60
3.4 Déroulement	62
3.5 Considérations éthiques	64
3.6 Analyse et traitement des données	65
CHAPITRE IV	67
RÉSULTATS	67
4.1 Expériences des apprenants dans les cours d'anglais	68
4.2 Préférences des apprenants en lien avec la RC sur les erreurs de langue	71
4.3 Préférences des apprenants sur la RC et utilité perçue des différents ty	ypes de
RC	82
4.3.1 Préférences des apprenants en termes de types de retroaction	91
4.3.2 Perceptions de l'utilité et l'efficacité de différents types de retroaction	n93

4.4 Corrélation entre le niveau langagier et les préférences et l'utilité perçue des
types de RC95
4.5 Résultats des questions de validation du questionnaire97
CHAPITRE V99
DISCUSSION99
5.1 Réceptivité des apprenants à l'égard de la rétroaction corrective100
5.2 Importance de la précision linguistique en écriture
5.3 Perceptions des apprenants en lien avec l'importance de la RC sur les
différentes catégories d'erreurs de langue107
5.4 Préférences des apprenants sur la RC et utilité perçue des différents types de
RC110
5.5 Corrélation entre le niveau langagier des apprenants et leurs perceptions de la
RC118
CHAPITRE VI
CONCLUSION
6.1 Résumé de la présente recherche
6.2 Limites de l'étude
6.3 Implications pédagogiques127
6.4 Pistes de recherches futures
ANNEXE A : QUESTIONNAIRE
ANNEXE B : QUESTIONNAIRE DE LEKI (1991)
ANNEXE C : QUESTIONNAIRE DE DIAB (2005)145
ANNEXE D : COURRIEL ENVOYÉ LORS DE LA PREMIÈRE PRISE DE
ANNEXE D : COURRIEL ENVOYE LORS DE LA PREMIERE PRISE DE CONTACT AVEC LES DIRECTIONS DES ÉTABLISSEMENTS

ANNEXE	E	:	FORMULAIR	E DE	CO	NSEN'	TEMEN	IT	REMIS	À	CHAQUE
PARTICIP	'ΑΝ	Т.						••••	•••••		153
APPENDI	CE A	A	: CERTIFICAT	D'ÉI	HIQU	E					157
RÉFÉREN	CES	S									158

LISTE DES FIGURES

Figu	ire	Page
2.1	Triangle didactique de Houssaye (1988)	40

LISTE DES TABLEAUX

Tableau Pa	age
2. 1 Types et formes de rétroaction corrective à l'écrit	
3.1 Participants finaux	. 54
4.1 Temps hebdomadaire total consacré à l'écriture en anglais (en classe et à la maison) selon le niveau	
4.2 Trunca d'amoura comigées non les angeignants (selen les nonticinents de cheque	.03
4.2 Types d'erreurs corrigées par les enseignants (selon les participants de chaque niveau)	.71
4.3 Préférences des apprenants sur la quantité de RC	.74
4.4 Perceptions des apprenants en lien avec l'importance de la précision en écriture	
4.5 Perceptions des apprenants en lien avec l'importance de la RC sur les différente	es
catégories d'erreurs de langue	
4.6 Perceptions des apprenants en lien avec l'importance de la RC sur les erreurs de vocabulaire	
4.7 Perceptions des apprenants en lien avec l'importance de la RC sur les erreurs de grammaire	e
4.8 Perceptions des apprenants en lien avec l'importance de la RC sur les erreurs de	e
ponctuation	
4.9 Perceptions des apprenants en lien avec l'importance de la RC sur les erreurs	
d'orthographe lexicale	. 82
4.10 Préférences et utilité perçue des différents types de RC (les deux niveaux	
confondus)	
4.11 Préférences et utilité perçue de la RC directe (fréquences des réponses)	.85
4.12 Préférences et utilité perçue de la RC directe en plus d'explications (fréquence	es
des réponses)	
4.13 Préférences et utilité perçue de la RC indirecte en soulignant l'erreur (fréquence	ces
des réponses)	
4.14 Préférences et utilité perçue de la RC indirecte en plus d'explications	
(fréquences des réponses)	88
4.15 Préférences et utilité perçue de la RC indirecte codée (fréquences des réponses	
4.16 Préférences et utilité perçue de la RC indirecte dans la marge (fréquences des	
réponses)réponses et utilité perçue de la RC indirecte dans la marge (frequences des	
4.17 Préférences et utilité perçue de la reformulation (fréquences des réponses)	. של . חם
4.18 Préférences et utilité perçue des différents types de RC (résultats par niveau).	.97

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ALE	Anglais langue étrangère
ALS	Anglais langue seconde
LE	Langue étrangère
LS	Langue seconde
RC	Rétroaction corrective

RÉSUMÉ

La présente étude s'est penchée sur les perceptions et les préférences des apprenants adultes d'anglais langue seconde (ALS) à l'égard de la rétroaction corrective (RC) à l'écrit. Cette recherche descriptive et corrélationnelle poursuit deux objectifs distincts. Premièrement, elle vise à identifier les préférences et l'utilité perçue des apprenants adultes d'ALS de niveaux intermédiaire et fin avancé à l'égard de sept différents types de RC visant les erreurs linguistiques dans les productions écrites des participants et deux modes possibles (ciblé et non ciblé). Ces deux modes impliquent pour le premier une rétroaction sur toutes les erreurs (exhaustive) ainsi qu'une rétroaction sur des erreurs pré-identifiées (sélective) pour le deuxième. Deuxièmement, elle cherche à vérifier si le niveau de compétence langagière des apprenants (intermédiaire et fin avancé) peut avoir un impact sur leurs perceptions envers les différents types de RC et leur utilité ou efficacité dans l'amélioration de l'écriture. Pour recueillir nos données, nous avons distribué un questionnaire auprès de deux groupes d'apprenants adultes d'ALS provenant de huit classes, soit quatre classes à chacun des niveaux. À partir des questionnaires remplis (n = 128), les données statistiques ont été analysées quantitativement à l'aide des analyses statistiques ANOVA à mesures répétées. Concernant notre premier objectif, les résultats ont révélé que certains types de RC sont plus appréciés et jugés plus utiles ou efficaces que d'autres dans l'amélioration de l'écriture. En général, les types plus explicites sont plus appréciés et jugés plus utiles que les types plus implicites. Quant aux perceptions des apprenants envers les deux modes de RC, les résultats ont démontré que les apprenants, tous niveaux confondus, préfèrent recevoir une grande quantité de correction, soit de la RC non ciblée. Concernant notre deuxième objectif, les résultats ont révélé qu'il n'existe pas de corrélation entre le niveau de compétence langagière des apprenants d'ALS et leurs préférences face aux différents types de RC ainsi que leurs perceptions quant à leur utilité ou efficacité. La présente recherche suggère aux enseignants de prendre en considération les besoins réels des apprenants lors du choix du type ou du mode de rétroaction corrective, d'où l'importance de discuter ouvertement avec les apprenants de l'utilisation de la RC et de veiller à ce qu'ils comprennent le but de la RC et de ses différents types et modes.

MOTS-CLÉS EN FRANÇAIS : apprenants d'anglais langue seconde, écriture en langue seconde, rétroaction corrective à l'écrit, modes et types de rétroaction corrective, croyances et perceptions des apprenants.

MOTS-CLÉS EN ANGLAIS: ESL learners, second language writing, written corrective feedback, modes and types of corrective feedback, beliefs and perceptions of learners.

INTRODUCTION

Apprendre une langue seconde (LS) ou une langue étrangère (LE) est un processus graduel pendant lequel les apprenants feront bon nombre d'erreurs. Les erreurs commises se produisent à différentes étapes de leur apprentissage de la langue. Cela fait partie du processus naturel qu'ils ont à traverser et se produit pour un certain nombre de raisons. Quel que soit la raison pour laquelle une erreur est commise, il est primordial pour l'enseignant de prendre connaissance que le fait que les apprenants commettent des erreurs représente un moyen naturel et utile menant à leur apprentissage. Ils en apprennent davantage sur la langue en question lorsqu'ils travaillent sur leurs erreurs; ainsi, ils peuvent mieux comprendre le fondement de ces erreurs (Harmer, 1998, p. 62). Dans cet ordre d'idées, Ferris (2002) mentionne qu' « il est irréaliste de s'attendre à ce que la production écrite des apprenants de LS soit sans erreurs ». Elle est toutefois d'avis que les erreurs de ces derniers doivent être traitées (p. 5). Selon Ferris (2010), la rétroaction corrective à l'écrit, ou la correction des erreurs écrites, joue un rôle important dans le développement de la compétence des apprenants en écriture en LS et peut faciliter le développement de la LS et aider les apprenants à améliorer la précision linguistique de leur écriture (p.186). Par ailleurs, le succès ou l'échec de la rétroaction corrective à l'écrit dépendent de plusieurs facteurs tels que le contexte de la classe, le type d'erreurs que les apprenants font et leur niveau de compétence langagière, entre autres (Guénette, 2007, p. 51-52). De plus, un ensemble d'autres variables telles que les différences individuelles, y compris les croyances et les perceptions des apprenants, peuvent influencer l'efficacité de la rétroaction et, par conséquent, le processus et les résultats de l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère (Ellis, 1994; Kalaja et Ferreira Barcelos, 2003; Lightbown et Spada, 2013). De nombreux chercheurs (Amrhein et Nassaji, 2010; Diab, 2005; Leki, 1991; Schulz, 1996, 2001) et enseignants souhaitent découvrir les perceptions et croyances des apprenants sur la correction des

erreurs afin de trouver les moyens les plus efficaces possibles pour corriger leurs erreurs écrites et ainsi les aider dans la progression de leurs compétences en écriture. Cette recherche s'intéressera particulièrement aux perceptions et préférences des apprenants d'anglais langue seconde (ALS) par rapport à l'efficacité de divers types de rétroaction corrective à l'écrit, et ce au regard du niveau de développement de leurs compétences dans cette langue, car la variable « niveau de compétence » dans la langue pourrait influencer ces croyances et perceptions, comme le mentionnent plusieurs chercheurs (Diab, 2005; Ferris et Roberts, 2001; Guénette, 2007; Russell et Spada, 2006; Schulz, 1996).

Le présent travail comprend six chapitres. Dans le premier chapitre, nous aborderons la problématique, qui comprend le sujet d'étude et ses principaux enjeux, ainsi que les objectifs de recherche. Dans le deuxième chapitre, nous présenterons le cadre théorique sur lequel s'appuie cette étude, basé sur la littérature scientifique qui traite de ce sujet. Nous y définirons les concepts pertinents et y présenterons les principales études qui ont investigué les éléments spécifiques qui entrent dans la composition de notre propre étude, soit l'efficacité des différents types et modes de rétroaction corrective à l'écrit ainsi que les croyances et perceptions des apprenants par rapport à la rétroaction corrective. Dans le troisième chapitre, nous expliquerons la démarche méthodologique de cette étude, notamment les participants, la collecte de données et le type d'analyse utilisée. Dans le quatrième chapitre, nous présenterons les résultats de notre recherche, qui seront ensuite discutés dans le cinquième chapitre. Finalement, dans la conclusion, nous résumerons les principaux aspects présentés dans ce mémoire et aborderons les limites, les retombées de notre recherche ainsi que des pistes de recherche futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, il sera d'abord question du débat portant sur l'efficacité de la rétroaction corrective (RC) à l'écrit dans la recherche en enseignement de l'anglais langue seconde (ALS), et ensuite, de certaines variables qui peuvent influencer son efficacité : types et modes de RC, perceptions des apprenants adultes à l'égard de la RC et de ses différents types et modes ainsi que leur niveau langagier. Ce bref aperçu de l'état de la recherche sur l'ensemble de ces variables nous mènera ensuite à démontrer la pertinence scientifique et sociale de cette recherche. Enfin, nous terminerons ce chapitre par la présentation des objectifs de recherche.

1.1 Débat sur l'efficacité de la rétroaction corrective à l'écrit

Avant de s'attarder aux perceptions et croyances des apprenants de LS concernant l'efficacité de différents types et modes de RC à l'écrit, il est important de bien cerner le débat qui est en cours en ce moment dans les écrits scientifiques au sujet des preuves de l'efficacité réelle de la RC et de bien délimiter les divers concepts s'y rattachant. Cette section se penchera brièvement sur les conclusions des recherches dans le domaine de la rétroaction corrective à ce sujet.

La rétroaction corrective à l'écrit, aussi appelée correction grammaticale (par exemple : Truscott, 1996, 1999) ou corrections des erreurs écrites, est l'un des sujets de recherche les plus débattus dans les écrits scientifiques sur la didactique de la langue seconde (Diab, 2005 ; Ferris, 2010, 2012 ; Ferris *et al.*, 2013 ; Liu, 2008). Le débat sur l'efficacité de la RC a gagné en importance après la publication d'un article

de Truscott en 1996 (Ferris et al., 2013, p. 308). Ferris (2010), l'une des pionnières dans le champ de la RC, fait référence à cet article comme « la critique de RC à l'écrit et à l'oral la plus passionnée » (traduction libre, p. 198). Truscott (1996, 1999) a virulemment contesté l'efficacité de la RC sur les écrits des apprenants de LS. Selon ce chercheur, la RC à l'écrit sur la forme (erreurs linguistiques) est non seulement inefficace, mais elle peut avoir des effets négatifs et devrait être abandonnée. Cette prise de position a déclenché le débat qui se continue aujourd'hui et qui a mené à de nombreuses études sur le sujet. Ferris (1999) a présenté, au contraire, des preuves à l'appui de l'efficacité de la RC. À la suite des publications de Truscott (1996, 1999) et Ferris (1999), plusieurs recherches ont été effectuées sur la RC à l'écrit, surtout sur la RC sur la forme (erreurs linguistiques de toute sorte, par exemple sur la syntaxe, le lexique, l'orthographe et la ponctuation), ce qui a alimenté encore de nombreux débats à l'intérieur de ce champ de recherche. Par conséquent, dans la foulée des recherches sur l'enseignement implicite et explicite de la grammaire, certains chercheurs (Ashwell, 2000; Bitchener, 2008; Bitchener et Knoch, 2008, 2009; Chandler, 2003; Diab, 2005, 2006; Ellis et al., 2008, Ferris, 1995, Ferris et al. 2013, entre autres) ont commencé à faire des études de plus en plus pointues sur la RC à l'écrit en suivant diverses perspectives. Dans cet ordre d'idées, Ferris et al. (2013) mentionnent que la question autour de la RC n'est plus si elle doit être fournie ou non, mais plutôt comment la mettre en place aussi efficacement que possible en écriture de la LS et de la LE (p. 308).

Ainsi, Russell et Spada (2006) rapportent que de nombreuses enquêtes ont été effectuées afin d'explorer une variété de facteurs qui peuvent influencer l'efficacité de la RC en apprentissage d'une LS, particulièrement sur les erreurs grammaticales. Selon ces chercheurs, ces facteurs comprennent les types de RC (explicite ou implicite), les modes de RC (sélective ou exhaustive), le niveau de compétence langagière de l'apprenant et les perceptions des apprenants à l'égard de la RC, entre

autres (p. 133). L'efficacité des différents types et modes de RC à l'écrit, souvent en tenant compte du type d'erreurs (Bitchener, 2008; Fazio, 2001; Ferris et Roberts, 2001; Rahimi et Assadi, 2014; Sheen, 2007), ainsi que des perceptions des apprenants et des enseignants à l'égard de l'utilité et l'efficacité de la RC à l'écrit et de ses différents types (Diab, 2005, 2006; Leki, 1991; Schulz, 1996, 2001; Yoshida, 2010; Zacharias, 2007, entre autres) font partie des perspectives principales qui sont en lien avec les enjeux identifiés pour la présente étude. Toutefois, les études effectuées sur chacune de ces perspectives ont obtenu des résultats variés. Dans les paragraphes suivants, nous aborderons donc ces divers résultats sur les effets de la RC à l'écrit afin de démontrer plus précisément les problèmes que nous avons identifiés et qui nous ont menée à proposer la présente étude.

1.1.1 Efficacité de la RC à l'écrit en terme de types et modes de RC

De nombreux chercheurs se sont penchés sur le rôle des corrections des enseignants sur la précision des apprenants. Si, en effet, la RC se révélait efficace, il importait ensuite de savoir quels étaient les types de RC (différentes formes de deux grands types de RC : directe et indirecte) les plus efficaces (Diab, 2005, p. 27). De façon globale, les études ont démontré que les différents types de RC à l'écrit sur les erreurs linguistiques peuvent être efficaces pour la progression des apprenants d'anglais langue seconde (ALS) en écriture (Ashwell, 2000 ; Chandler, 2003 ; Ferris, 2002, 2004). À cet égard, la comparaison de groupes expérimentaux et témoins dans diverses recherches a même démontré qu'il est mieux d'offrir de la RC aux apprenants que de ne pas en offrir (Ashwell, 2000 ; Bitchener, 2008 ; Bitchener et al., 2005 ; Ferris et Roberts, 2001, entre autres). À titre d'exemple, la comparaison entre les groupes expérimentaux et témoins dans l'étude de Ashwell (2000) a démontré que la RC a aidé les apprenants à améliorer l'exactitude grammaticale et formelle de la langue dans leur écriture et ce, plus que s'ils n'avaient reçu aucune rétroaction.

Plusieurs autres chercheurs partagent le même constat et rapportent que l'utilisation de la RC aide les apprenants à développer leur précision grammaticale en LS (Bitchener, 2008; Ferris, 1999, 2004; Lee, 1997, 2004; Rahimi, 2009), mais encore faut-il bien cibler l'intervention pour qu'elle soit efficace.

L'établissement de l'efficacité de la RC d'une façon générale a ouvert la porte à d'autres pistes de recherche pour déterminer de façon plus précise les facteurs qui influencent son efficacité. Dans ce but, la comparaison des différentes formes de RC indirecte (indiquer l'erreur d'une façon ou d'une autre pour que l'apprenant s'autocorrige) ainsi que directe (corriger l'erreur en fournissant la forme correcte) a été intégrée dans les devis de recherches avec des résultats variables (Bitchener, 2008; Bitchener et al., 2005; Chandler, 2003; Lalande, 1982; Robb et al., 1986). Certaines études ont démontré l'efficacité de la RC indirecte (Lalande, 1982; Robb et al., 1986) tandis que d'autres ont plutôt établi une plus grande efficacité pour les différents formes de RC directe (Bitchener, 2008; Bitchener et al., 2005; Chandler, 2003). On peut constater que bien que l'efficacité de différents types de RC à l'écrit ait été étudiée au cours des vingt dernières années, il n'est pas toujours aisé de tirer des conclusions définitives sur les types de RC qui sont les plus bénéfiques pour les apprenants d'ALS (Bitchener et Knoch, 2009, p. 322). Il n'est donc pas surprenant que les chercheurs appellent à davantage de recherches sur les différents types de RC dans le but d'identifier ceux qui sont les plus bénéfiques pour les apprenants d'anglais (Ashwell, 2000; Bitchener, 2008; Ferris, 2010; Rassaei, 2013). Ainsi, dans l'objectif de trouver les types les plus bénéfiques pour les apprenants, les chercheurs demandent si les différents types de RC à l'écrit fournis par les enseignants sont également ceux que les apprenants préfèrent ou non. Ils suggèrent donc de découvrir les perceptions des apprenants à l'égard de différents types de RC (Diab, 2005, 2006 ; Schulz, 1996).

L'efficacité des deux modes possibles de RC, soit ciblée (les erreurs sont ciblées à l'avance) et non ciblée (aucune erreur particulière n'est ciblée) a également été l'objet de plusieurs études. Les résultats des recherches démontrent des effets positifs pour la RC ciblée (Bitchener, 2008; Bitchener et Knoch, 2009; Bitchener et Knoch, 2010a, 2010b; Sheen, 2007) ainsi que la RC non ciblée sur l'amélioration de l'écriture en général et de l'exactitude grammaticale en particulier (Van Beuningan, de Jong, et Kuiken, 2008, 2012). Par contre, certains chercheurs ont trouvé que la RC ciblée peut être plus efficace que la RC non ciblée (Ellis *et al.*, 2008; Sheen, Wright, et Moldawa 2009) et la question de cibler ou non les erreurs des apprenants dans leur travail écrit est demeurée encore un questionnement important.

1.1.2 Efficacité de la RC à l'écrit en terme de perceptions et préférences des apprenants

L'un des domaines de recherche qui a retenu l'attention des chercheurs lors des dernières années est comment les apprenants perçoivent l'utilité et l'efficacité de la RC à l'écrit (Amrhein et Nassaji, 2010; Diab, 2005; Leki, 1991; Schulz, 1996, 2001). Selon Schulz (1996), les croyances des apprenants et leurs préférences concernant la RC à l'écrit peuvent avoir un impact sur le niveau d'efficacité de celleci (p. 349). Amrhein et Nassaji (2010) ajoutent que la recherche portant sur les préférences des apprenants envers la RC à l'écrit a démontré que les préférences et opinions des apprenants par rapport aux divers types et modes de RC à l'écrit varient et ainsi, influencent l'utilisation de ceux-ci chez des apprenants. Ces chercheurs, en accord avec Schulz (2001) et McCargar (1993), expliquent que si un apprenant pense qu'un certain type de RC à l'écrit est plus utile, il y a une plus grande chance qu'il l'utilise pour son apprentissage que s'il ne croit pas à ses effets (Amrhein et Nassaji, 2010, p. 97). Selon Diab (2005), il est donc crucial d'identifier les perceptions des apprenants à l'égard de la correction de l'erreur et des divers types de RC utilisés par

leur enseignant ainsi que leurs attentes en terme de RC offerte par l'enseignant, car cela peut avoir un impact sur le processus d'enseignement et d'apprentissage de la LS ou LE (p. 29). Non seulement l'efficacité de la RC à l'écrit dépend des perceptions des apprenants envers les différents types de RC (Diab, 2005, 2006; Schulz, 1996), mais elle dépend aussi de leur niveau de compétence langagière (Ferris et Roberts, 2001; Guénette, 2007; Rahimi, 2010). Selon Guénette (2007), le niveau de compétence langagière des apprenants est l'une des variables qui déterminent le succès ou l'échec de la RC (p. 51-52). Notre recherche tentera donc d'apporter sa contribution sur ces deux plans en comparant les types de RC à l'écrit que les apprenants croient utiles pour eux et ce, en relation avec leur niveau de compétences dans la langue.

1.1.3 Efficacité et perceptions de la RC à l'écrit en terme de niveau de compétence langagière des apprenants

Tel que mentionné précédemment, le niveau de compétence langagière des apprenants est également un facteur qui peut avoir un impact sur l'efficacité de la RC et sur la façon dont celle-ci est perçue. Ellis (2009) note qu'il serait préférable de fournir aux apprenants de la rétroaction corrective directe, car elle leur donne explicitement la façon de corriger leurs erreurs, surtout si les apprenants ne connaissent pas la forme correcte et ne sont pas capables de s'auto corriger étant donné leur faible niveau de compétence dans la langue (p. 99).

Ferris et Roberts (2001) sont du même avis et suggèrent que la RC directe est préférable pour les apprenants les moins compétents. Ils se sont intéressés aux apprenants adultes d'ALS de niveau début intermédiaire. Dans leur étude, deux groupes ont reçu de la rétroaction corrective indirecte (le type d'erreurs a été identifié

par un code dans le premier groupe, tandis que seul l'emplacement de l'erreur a été identifié dans le deuxième). Ces deux groupes ont significativement mieux performé que le groupe contrôle, qui n'a reçu aucune rétroaction. Cependant, aucune différence significative entre les deux groupes ayant reçu de la RC n'a été trouvée. Ces chercheurs ont aussi fait passer un questionnaire sur la RC aux apprenants et ont découvert que les apprenants les moins compétents préfèrent la rétroaction corrective directe, car elle réduit la confusion qui peut résulter de la rétroaction corrective indirecte, notamment lorsqu'un apprenant ne réussit pas à comprendre ou à identifier la signification du code de correction utilisé par l'enseignant. Dans ce même ordre d'idées, James (1998) écrit que « les préférences des étudiants pour certains types de correction ne peuvent pas être ignorées » (traduction libre, p. 253). En ce sens, nous devons considérer le niveau de compétence langagière des apprenants, qui selon certains chercheurs (Ferris et Roberts, 2001 ; Guénette, 2007 ; Russell et Spada, 2006, entre autres) peut être un facteur pouvant influencer l'usage de la RC auprès des apprenants.

Dans le cas de la présente étude, nous avons choisi deux niveaux assez différents (intermédiaire et fin avancé) pour comparer les perceptions des apprenants quant à l'efficacité des divers modes et types de RC selon leur niveau de compétence en écriture. Nous avons choisi ces groupes pour nous assurer que les apprenants aient déjà passablement fait l'expérience d'écriture de textes et de réception de rétroaction corrective sur ceux-ci. Nous ne pourrions pas mener notre recherche avec le niveau débutant, car les apprenants n'auraient pas encore assez d'expérience avec l'écriture. Nous croyons que les deux niveaux choisis sont tout de même suffisamment différents pour nous permettre d'investiguer s'il existe des différences de perceptions chez les apprenants sur la rétroaction corrective par rapport à leur niveau de compétence en écriture. Le niveau intermédiaire présente des caractéristiques intéressantes : les apprenants produisent davantage de textes et reçoivent ainsi de la

rétroaction corrective sur leurs erreurs écrites. Quant au niveau fin avancé, il représente la fin d'un cheminement académique et les apprenants devraient maitriser davantage l'acte d'écriture.

Enfin, Havranek et Cesnik (2001) rapportent, selon les résultats de leur étude, que la rétroaction corrective apporte davantage de bénéfices aux apprenants qui ont une attitude positive envers la correction d'erreurs et un haut niveau d'habileté langagière. James (1998), quant à lui, indique que l'efficacité des différents types de rétroaction dépendra des différences individuelles ainsi que d'autres facteurs qui doivent être considérés, tels que le niveau de compétence langagière des apprenants dans la langue cible (p. 249). Ce postulat nous invite à considérer les perceptions des apprenants des niveaux début intermédiaire et fin avancé à l'égard de leurs besoins et de ce qu'ils considèrent utile à leurs progrès. Il est donc nécessaire d'examiner les perceptions des apprenants adultes de ces deux niveaux en ce qui concerne la rétroaction corrective en fonction des résultats des recherches. Renseigner les enseignants visés dans la présente étude sur les préférences ainsi que sur les croyances et perceptions de leurs apprenants les aiderait assurément dans leur travail. Cette population spécifique d'apprenants d'ALS, qui se trouve dans un contexte d'enseignement d'une langue seconde plutôt que d'une langue étrangère et dans un contexte où la langue apprise n'est pas celle de la majorité, n'a pas encore été étudiée à notre connaissance.

1.2 Pertinence scientifique

Nous avons exposé que plusieurs études ont démontré que l'utilisation de différents types de RC à l'écrit pouvait être utile dans l'amélioration des apprenants en écriture (Chandler, 2003; Ellis *et al.*, 2008; Lalande, 1982). Les recherches ont toutefois aussi démontré qu'afin de bien comprendre l'efficacité des différents types de

rétroaction corrective à l'écrit, il est nécessaire d'identifier les perceptions des apprenants envers ceux-ci, car la façon dont les apprenants en perçoivent l'efficacité peut déterminer la façon dont ils les utilisent pour améliorer leur écriture (Schulz, 1996, 2001). Selon Diab (2006), si les enseignants ainsi que les apprenants comprennent le but de certaines techniques de correction, la rétroaction est plus susceptible d'être productive (p. 2). De plus, les perceptions des apprenants à l'égard de la rétroaction corrective permettront aux enseignants de modifier les attentes irréalistes des apprenants par rapport à la correction d'erreurs. Pour sa part, Leki (1991) indique que « les attentes des apprenants devront peut-être être modifiées s'ils doivent profiter de la rétroaction corrective des enseignants sur leurs compositions » (traduction libre, p. 203).

Il faut dire toutefois que, bien que des recherches aient été menées sur les opinions des apprenants et leurs préférences sur la RC et que les résultats démontrent que certaines facons de corriger influencent l'usage qu'ils font de la RC, certains champs de recherche restent inexplorés. En effet, aucune recherche à notre connaissance n'a comparé spécifiquement les perceptions ou préférences des apprenants concernant les différentes formes de deux principaux types de RC, soit directe (par exemple, réécriture totale ou partielle d'un énoncé ou rectification d'une erreur avec ou sans explications métalinguistiques) et indirecte (par exemple, utilisation de codes, soulignage, marque dans la marge, etc.) ainsi que les deux modes de correction, soit correction sélective (ou ciblée) et correction exhaustive (ou non ciblée). Cette recherche se propose donc de contribuer au champ de la recherche en rétroaction corrective à l'écrit en identifiant les perceptions des apprenants adultes d'ALS à l'égard de divers types et modes de RC à l'écrit, et ce pour deux différents niveaux (intermédiaire et fin avancé), afin de pouvoir découvrir si le niveau de compétence en écriture exerce une certaine influence sur la façon dont l'utilité ou l'efficacité de divers types et modes de rétroaction est perçue. Effectivement, selon Lee (2005), les

recherches doivent continuer de considérer la relation entre les perceptions des apprenants et leur niveau de compétence langagière (p. 12).

1.3 Pertinence sociale

La découverte des perceptions des apprenants envers les différents types de RC sur leurs erreurs linguistiques selon leur niveau langagier pourrait donner des informations précieuses aux enseignants, qui apprendraient ainsi à mieux comprendre leurs apprenants et leurs besoins. Ils pourraient de cette façon mieux les guider dans le processus de révision de leur texte, et ainsi les aider à écrire de meilleurs textes, ce qui est une compétence qui leur servira toute leur vie. De plus, le processus de correction des erreurs en écriture deviendrait une expérience efficace qui pourrait contribuer à l'amélioration de l'écriture des apprenants d'anglais langue seconde. Selon Hamouda (2011), il est crucial de trouver les moyens de correction préférés par les apprenants afin d'aider les enseignants au quotidien pour qu'ils soient plus efficaces dans leur travail. Il est aussi important, nous croyons, que les apprenants reçoivent une rétroaction qui prend en compte dans une certaine mesure leurs attentes et leurs croyances, afin qu'elle soit reçue positivement par ceux-ci et qu'elle mène à des améliorations au niveau de la qualité linguistique de leurs productions écrites.

1.4 Objectifs de recherche

En prenant en compte les éléments ciblés dans cette problématique, nous avons retenu les deux objectifs suivants dans le cadre de notre recherche :

- identifier les perceptions et les préférences des apprenants adultes d'anglais langue seconde (ALS) de niveaux intermédiaire et fin avancé à l'égard des différents types et modes de rétroaction corrective à l'écrit;
- vérifier si le niveau langagier des apprenants d'ALS (établi en vertu de leur placement dans des classes de début intermédiaire et fin avancé) a un impact sur leurs perceptions à l'égard des différents types de rétroaction corrective à l'écrit.

Maintenant que nous avons décrit les enjeux reliés à l'efficacité de la rétroaction corrective et les variables ayant un impact sur son efficacité, qui nous ont menée à démontrer la pertinence scientifique et sociale de notre recherche ainsi qu'à formuler nos deux objectifs retenus, nous présenterons plus en profondeur, dans le chapitre suivant, les bases théoriques de notre étude et l'état de la recherche sur notre sujet.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

L'efficacité de la rétroaction corrective (RC) est considérée comme une démarche importante, et la question de savoir si la RC est bénéfique pour le développement des apprenants, à la fois à court et à long terme, est devenue un enjeu majeur (Hyland et Hyland, 2006a, p. 3). De ce fait, la RC à l'écrit est un sujet vaste dans lequel il existe plusieurs questionnements sur le moment de la mettre en pratique (par exemple, entre les versions ou sur la version finale d'un texte), sur la manière de la fournir (en faisant des annotations écrites, en face à face ou bien d'autres moyens) et sur les éléments à corriger (le contenu, la forme ou les deux) (Williams, 2005, p. 93). Les chercheurs rapportent en outre qu'un grand nombre d'études qui se sont intéressées à la RC en écriture de la langue seconde ont été produites ces dernières années (Ferris, 2010; Ferris et al., 2013).

Dans le présent chapitre, nous présenterons les études et les écrits les plus pertinents au regard des objectifs de notre recherche. Nous y aborderons plus spécifiquement les recherches en lien avec les divers concepts reliés à notre étude : les sept différents types de RC (différentes formes de deux grands types de RC : directe et indirecte) ; les deux modes de RC (ciblée et non ciblée) ; et les perceptions des apprenants à l'égard de différents types et modes de RC. Avant de présenter les recherches sur les perceptions des apprenants à l'égard des types et modes de RC, nous chercherons d'abord à démontrer l'efficacité réelle de ceux-ci et ce, à partir des résultats des recherches. Cette démarche vise à bien cerner le débat actuel dans les écrits scientifiques quant aux résultats des recherches menées précédemment concernant ce qui a été prouvé comme étant efficace pour les apprenants parmi les différents types et modes de RC.

À cette fin, nous traiterons d'abord, dans les sections suivantes, de la rétroaction corrective sur la forme à l'écrit en langue seconde, notamment les études qui ont investigué l'efficacité des divers types et modes de rétroaction corrective. Ensuite, nous aborderons le sujet des croyances et des perceptions des apprenants sur leur apprentissage de la langue seconde et, par la suite, sur la rétroaction corrective qu'ils reçoivent à l'écrit. Finalement, ce chapitre se conclura par la présentation de nos deux questions de recherche.

2.1 La RC à l'écrit

Avant de présenter les études les plus pertinentes relativement aux objectifs de cette recherche, il est important de définir le terme « rétroaction corrective ». Russell et Spada (2006) écrivent que « le terme rétroaction corrective fait référence à toute rétroaction fournie à un apprenant, de la part de n'importe quelle source, qui indique à l'apprenant une erreur de forme dans le langage » (traduction libre, p. 134). Cette rétroaction, selon ces chercheurs, peut être orale ou écrite, implicite ou explicite.

À cet égard, Hyland et Hyland (2006b) indiquent que la rétroaction corrective est nécessaire pour soutenir le développement des apprenants en écriture. Pour ces auteurs :

La rétroaction joue un rôle pédagogique certain en aidant l'apprenant en processus d'écriture à dégager le potentiel du texte, à comprendre le contexte d'écriture, à se mettre à la place du destinataire du texte et à comprendre les attentes des publics pour lesquels il écrit. (traduction libre, p. 206)

Il s'agit principalement là de la rétroaction corrective sur le contenu, mais de nombreux chercheurs notent également des effets positifs en regard de l'utilisation de la rétroaction corrective sur la forme. À titre d'exemple, Ashwell (2000) note que la correction grammaticale est perçue comme une manière d'aider les apprenants en écriture à améliorer leur exactitude grammaticale dans un texte et, par ricochet, l'efficacité de leur communication écrite (p. 229).

La rétroaction corrective peut donc être offerte à deux niveaux généraux : sur la forme et sur le contenu (Eksi, 2012). Les erreurs au niveau de la forme concernent des notions telles que l'orthographe, la grammaire et la ponctuation, entre autres (Eksi, 2012). Les commentaires de contenu se réfèrent généralement à des éléments tels que l'organisation, le choix du vocabulaire, la rhétorique de la langue, la cohésion et la cohérence, ainsi que d'autres aspects plus abstraits et théoriques de l'écriture. La révision des textes des apprenants au niveau du contenu se définit notamment, toujours selon Eksi (2012), par rapport au style d'écriture et à l'organisation des idées. Ce niveau de correction se rapporte « à des révisions mineures sur le sens et à des macros changements structurels tels que la suppression de phrases inutiles, le déplacement de phrases pour permettre une meilleure cohérence, le soulignement d'idées incomplètes ayant besoin d'être élaborées, la réorganisation de phrases ou d'un segment plus long du texte » (traduction libre, p. 38).

Puisque la présente recherche s'intéresse uniquement à la rétroaction corrective sur la forme, les concepts qui se trouvent dans ce cadre théorique s'y rapportent plus spécifiquement et ne s'intéressent donc pas aux erreurs sur le contenu. Ferris (1995) a démontré que les apprenants considéraient recevoir plus de RC sur leurs erreurs de forme que de contenu, et qu'ils préféraient généralement les RC sur la forme que sur le sens. Schulz (1996) a collecté des données à l'aide d'un questionnaire multi-choix qui enquêtait sur les perceptions des apprenants et des enseignants par rapport à la correction des erreurs lingusitiques et le rôle de la grammaire. Les réponses des participants, 824 étudiants et 92 enseignants en langue étrangère, indiquent que les

apprenants sont favorables à une correction axée sur la forme et pensent que la rétroaction basée sur la correction de ces erreurs est bénéfique. Pour cette raison et pour des raisons de faisabilité, la présente recherche s'est intéressée aux erreurs de forme (erreurs linguistiques). En ce qui concerne les deux modes de RC (ciblée et non ciblée), elle s'est penchée plus spécifiquement sur les perceptions des apprenants quant à la quantité de RC reçue pour les erreurs de grammaire, de vocabulaire, de ponctuation et d'orthographe et ce, considérant que la majorité des recherches récentes, influencées par le retour de l'enseignement grammatical explicite, portent sur les erreurs de forme.

La rétroaction corrective à l'écrit sur la forme (ou sur les erreurs linguistiques) comprend deux grands types de rétroaction, soit la rétroaction corrective directe et indirecte. Il y a plusieurs formes de RC à l'écrit au sein de ces deux grands types de rétroaction. Ils se réfèrent chacun à une façon particulière de corriger les erreurs écrites des apprenants. On peut aussi décider de faire de la rétroaction corrective sur la forme de façon exhaustive (aucune erreur particulière n'est ciblée) ou de façon sélective (seuls des types d'erreurs déterminés à l'avance sont ciblés). Dans la sous-section 2.1.1, nous aborderons les différentes formes des deux grands types de RC, soit directe et indirecte, et nous comparerons leur efficacité selon les études recensées. Dans la sous-section 2.1.2, nous aborderons de façon simultanée les deux modes de rétroaction, soit ciblée (ou sélective) et non ciblée (ou exhaustive) avant de traiter des perceptions des apprenants à l'égard de ces différents types et modes de RC à l'écrit dans diverses recherches dans la section 2.2.

2.1.1 Types de RC à l'écrit

De nombreux chercheurs se sont demandés si la rétroaction corrective devrait être fournie directement ou indirectement lorsque les enseignants veulent indiquer les erreurs écrites des apprenants (Ferris, 2006; Ferris et Roberts, 2001; Evans et al., 2010; Lee, 2004, entre autres). En effet, plusieurs études empiriques ont été effectuées afin de déterminer l'efficacité de deux grands types de RC (directe et indirecte) en général ainsi que l'efficacité de différentes formes spécifiques à chacun de ces deux types. Dans cette section, nous présenterons les définitions des différentes formes comprises dans ces deux types de RC, ainsi que les études les plus pertinentes à ce sujet. Nous commencerons par présenter la RC directe et ses différentes formes ainsi que les études qui se sont intéressées à l'efficacité des types de RC directe. Puis, nous aborderons la RC indirecte et ses formes particulières, ainsi que les études qui ont comparé les différentes formes de RC indirecte entre elles. Enfin, nous nous réfèrerons aux études qui ont comparé les différentes formes de RC directe avec celles de la RC indirecte. Le tableau suivant présente l'ensemble des différentes formes de RC qui peuvent être offertes sous les deux grands types de RC.

Tableau 2.1 Ty	pes et formes de rétroaction corrective à l'écrit		
Rétroaction	Rétroaction directe sans explications métalinguistiques		
directe			
(rectification)	Rétroaction directe avec explications métalinguistiques		
	Reformulation		
Rétroaction indirecte	Rétroaction indirecte (soulignement ou encerclement)		
(incitation)	Rétroaction indirecte dans la marge		
	Rétroaction indirecte avec quelques explications		
	Rétroaction indirecte codée		
Inspiré du tableau présenté par Guénette et Jean (2012)			

2.1.1.1 Efficacité des différentes formes de la RC directe

Comme indiqué dans le tableau 2.1, la rétroaction corrective directe est un type de RC qui peut être fourni aux apprenants sous trois formes différentes. Ellis (2009) décrit la RC directe de la façon suivante : « l'enseignant fournit la forme correcte à l'apprenant » (traduction libre, p. 99). Selon Ellis (2009), la rétroaction corrective directe consiste pour l'enseignant à rayer un mot inutile, une phrase ou un morphème, à insérer un mot manquant ou un morphème, et à écrire la forme correcte au-dessus ou à proximité de la forme erronée. Il s'agit principalement là de « la rétroaction directe sans explications métalinguistiques » qui peut être fournie aux apprenants lorsque l'enseignant écrit uniquement la forme correcte à proximité de la forme erronée. Toutefois, la rétroaction corrective directe peut aussi être fournie dans une autre forme nommée « la rétroaction directe avec explications métalinguistiques ». Dans cette forme de RC directe, comme son nom l'indique, l'enseignant offre la forme correcte de l'erreur en plus de quelques explications métalinguistiques sur l'erreur commise.

En ce qui concerne l'efficacité de la RC directe en général, il existe très peu d'études qui comparent les différentes formes de RC directe entre elles afin de déterminer quelles formes de RC directe sont les plus efficaces. Bitchener (2008), par exemple, mentionne ce fait. Cet auteur ajoute qu'il en est de même pour les différentes formes de rétroaction indirecte prises séparément des différentes formes de RC directes (p. 106). Nous traiterons donc ici que de quelques études qui ont comparé les deux formes de RC directe à l'écrit, soit la RC directe avec et sans explications métalinguistiques.

Sheen (2007) a examiné l'efficacité de la RC directe en utilisant une méthodologie adaptée de la recherche en acquisition des langues secondes, qui évite les types de

problèmes méthodologiques évidents dans de nombreuses études sur la RC à l'écrit. Cette chercheure explique que l'absence de groupe contrôle constitue une limite méthodologique majeure dans les études examinant l'efficacité de la RC à l'écrit. Un autre problème méthodologique concerne la façon dont l'efficacité de la RC est mesurée. Par exemple, certains chercheurs ont mesuré l'amélioration des apprenants à partir de la révision de leurs premiers projets réalisés. D'autres ont mesuré, sur une longue période de temps, l'amélioration de ceux-ci à partir de leurs travaux effectués à la maison. Quelques études ont plutôt mesuré l'amélioration à l'écrit en notant une augmentation de la précision linguistique ainsi qu'une plus grande fluidité chez les apprenants. Certaines autres études ont mesuré l'amélioration des participants uniquement en examinant leurs travaux révisés. Dans son étude, Sheen (2007) a essayé d'éviter ces problèmes méthodologiques, comme nous le verrons ci-dessous.

Sheen (2007) définit la rétroaction corrective directe (rectification) avec explications métalinguistiques comme suit :

On opère la rectification avec explications métalinguistiques en indiquant l'emplacement d'une erreur et en fournissant la forme correcte ainsi que des commentaires métalinguistiques qui expliquent la forme correcte. (traduction libre, p. 262)

Cette chercheure a mené une étude sur l'efficacité de la RC directe avec et sans explications métalinguistiques. Des apprenants adultes d'anglais langue seconde (n = 91) de niveau intermédiaire divisés en 3 groupes (deux expérimentaux et un contrôle) ont fait l'objet de cette étude afin de déterminer s'il y a des effets différents entre la correction directe sans explications métalinguistiques (premier groupe expérimental) et la correction directe avec explications métalinguistiques (deuxième groupe expérimental) sur l'acquisition des déterminants en anglais. Des pré-tests, post-tests immédiats et post-tests différés ont eu lieu à l'intérieur desquels trois sous-tests ont

été administrés: un test accéléré de dictée, un test d'écriture et un test de correction d'erreurs.

Selon les résultats, les deux groupes expérimentaux ont mieux performé que le groupe contrôle (troisième groupe), qui n'a reçu aucune rétroaction, lors des post-tests immédiats, mais le groupe ayant reçu des explications métalinguistiques (deuxième groupe) a obtenu de meilleurs résultats que le groupe ayant seulement reçu une correction directe sans explications métalinguistiques (premier groupe) dans les post-tests différés. Les résultats ont donc démontré que la RC directe à l'écrit a eu un effet positif sur l'apprentissage des déterminants en anglais sur le long terme. Sheen (2007) conclut donc que la rétroaction corrective à l'écrit avec ou sans explications métalinguistiques est efficace pour permettre aux apprenants d'améliorer leur maitrise de certaines notions grammaticales ciblées telles que le déterminant. Cependant, la correction directe avec explications métalinguistiques est supérieure à la correction sans explications métalinguistiques, car elle a aidé les apprenants à comprendre les règles qui sous-tendent les deux fonctions des déterminants en anglais, ce qui, à son tour, a favorisé leur apprentissage.

D'autres études pertinentes, dont celle de Bitchener et al. (2005), ont comparé deux formes de RC, soit la RC directe sans explications et la RC directe accompagnée de conférences individuelles de cinq minutes entre l'étudiant et le chercheur sur trois types d'erreurs en anglais langue seconde (les prépositions, le passé simple, et le déterminant défini). Cette étude était composée de 53 apprenants adultes d'anglais au niveau post-intermédiaire (intermédiaire avancé). Les participants ont été divisés en trois groupes : deux groupes expérimentaux ainsi qu'un groupe contrôle. Les résultats ont révélé un effet significatif pour la combinaison de la RC directe à l'écrit avec conférences orales dans l'utilisation du déterminant défini et du passé simple dans de nouveaux textes, mais pas pour l'utilisation des prépositions. Toutefois, aucun effet

global sur l'amélioration de l'apprenant en lien avec les différents types de rétroaction n'a été détecté lorsque les trois catégories d'erreurs étaient considérées comme un seul groupe. Bitchener et al. (2005) rapportent que des variations significatives dans la précision des nouveaux textes soutiennent les recherches précédentes en LS, qui statuaient que les apprenants de LS, dans le processus d'acquisition de nouvelles formes linguistiques, peuvent les exécuter avec précision à une occasion, mais ne parviennent pas à le faire lors d'autres occasions similaires. Il est à noter que cette combinaison a facilité l'amélioration des apprenants pour les notions grammaticales sur lesquelles les erreurs étaient plus facilement rectifiables (« more treatable » en anglais), c'est-à-dire pour lesquelles il existe une règle simple et fiable, plus que pour les notions grammaticales pour lesquelles la règle est complexe et peu fiable, donc moins facilement rectifiables à la suite d'une rétroaction (« less treatable »).

Les résultats de l'étude de Bitchener *et al.* (2005) ont été confirmés par une étude plus récente de Bitchener (2008). Dans cette étude, l'auteur a examiné l'efficacité de la RC directe à l'écrit pour les apprenants d'ALS (n = 75) du niveau début intermédiaire. Quatre groupes étaient présents dans son étude. Le premier groupe a reçu une rétroaction directe avec explications métalinguistiques orales et écrites. Le deuxième groupe a reçu une rétroaction directe avec des explications métalinguistiques écrites seulement. Le troisième groupe a reçu une rétroaction directe sans aucune explication et le quatrième groupe était le groupe témoin et n'a reçu aucune rétroaction. Bitchener a comparé ces formes de RC afin d'identifier celle qui favorise le plus la maitrise linguistique des apprenants à l'écrit. Les étudiants ont rédigé trois productions écrites (en pré-test, post-test immédiat et post-test différé). La rétroaction corrective ciblait l'utilisation du déterminant défini « the » et indéfini « a » en anglais. L'étude a montré que les apprenants qui ont reçu de la rétroaction corrective ont mieux performé dans le post-test immédiat que ceux du groupe contrôle, et que ce niveau de performance s'est maintenu deux mois plus tard. En

outre, cette recherche montre que l'utilisation d'explications métalinguistiques écrites seulement a fourni des résultats moindres en ce qui a trait à la précision grammaticale des participants du groupe concerné en comparaison à celui qui a reçu de la RC sans explications métalinguistiques. Le groupe qui a le mieux performé est celui qui a reçu de la RC avec à la fois des explications orales et des explications écrites.

La reformulation est aussi une autre forme de RC directe à l'écrit. Ellis (2009) écrit qu'elle consiste en la réécriture par l'enseignant de l'ensemble du texte de l'apprenant, pour faire en sorte que le texte soit le meilleur possible tout en gardant intact le contenu original (p. 98). Sachs et Polio (2007) ont comparé l'efficacité de la reformulation et de la RC directe (correction directe seulement) sur l'amélioration de la grammaire des apprenants d'ALS, lors d'une étude en trois étapes (rédaction, comparaison et révision). Dans le cas de la reformulation, tout le texte avait été réécrit par le correcteur en y éliminant les erreurs. Les participants devaient alors comparer leur texte au texte reformulé. Dans le cas de la RC directe, les erreurs étaient encerclées et la forme correcte inscrite au-dessus de l'erreur. Les participants n'avaient donc pas à trouver où se situaient leurs erreurs. Selon les résultats de cette étude, les deux groupes expérimentaux, l'un ayant reçu une RC de reformulation et l'autre de correction directe, ont eu des résultats supérieurs à celui du groupe contrôle. Le groupe ayant reçu la RC directe a cependant eu de meilleurs résultats que le groupe ayant reçu la reformulation. Selon ces résultats, le fait que les participants ayant reçu la reformulation ont surclassé ceux du groupe de contrôle suggère que la reformulation est aussi utile.

Ce qu'il faut retenir, c'est que la reformulation cherche également à attirer l'attention des apprenants sur des aspects textuels d'ordre stylistique et organisationnel. Elle ne se limite pas aux erreurs grammaticales (Sachs et Polio, 2007). Dans l'étude de Sachs et Polio (2007), le type de reformulation utilisé s'attardait aux erreurs grammaticales,

au style et à la cohésion du texte et introduisait du vocabulaire nouveau sous forme de synonyme de mots déjà dans le texte. Plus important encore, le contenu et le sens du texte de l'apprenant n'ont pas été modifiés, et aucune nouvelle phrase n'a été ajoutée. Dans la présente étude, le même type de reformulation sera utilisé et présenté aux apprenants pour qu'ils indiquent leurs préférences envers cette forme de correction.

2.1.1.2 Efficacité des différentes formes de la RC indirecte

La rétroaction corrective indirecte est un autre type de rétroaction corrective qui peut être fournie aux apprenants lorsqu'ils font des erreurs dans leurs travaux écrits. Selon Ellis (2009), la rétroaction corrective indirecte consiste pour l'enseignant à indiquer la présence d'une erreur sans la corriger (p. 98). Ce type de correction « survient lorsque l'enseignant indique qu'une erreur a été faite, mais laisse à l'apprenant le soin de résoudre le problème et de corriger l'erreur » (traduction libre, Ferris, 2002, p. 19). La rétroaction corrective indirecte (aussi nommée incitation) peut être fournie avec ou sans indices métalinguistiques. D'une part, l'incitation avec indices métalinguistiques comporte l'utilisation de techniques telles que les « erreurs codées » ainsi que les « erreurs soulignées et accompagnées d'explications ». Selon Ellis (2009), les erreurs codées apparaissent lorsque « l'enseignant identifie la catégorie d'erreur à l'aide d'un code inscrit dans la marge (par exemple : V = verbe) » (traduction libre, p. 98). D'autre part, l'incitation sans indices métalinguistiques consiste à indiquer la présence d'une erreur d'une façon ou d'une autre. Selon Ellis (2009), il s'agit par exemple de souligner ou d'encercler l'erreur ou indiquer dans la marge qu'une erreur a eu lieu dans une ligne du texte (p. 98).

Comme nous avons mentionné précédemment, Bitchener (2008) note qu'il existe très peu d'études qui comparent les différents types de RC indirecte entre elles pour

déterminer quels types de RC indirecte sont les plus efficaces (p. 106), mais en voici tout de même quelques-unes. Ferris and Roberts (2001) ont comparé deux formes de RC indirecte, soit la correction indirecte où l'erreur est à la fois soulignée et codée ainsi que la correction indirecte où l'erreur est soulignée mais non codée, afin d'identifier celle qui favorise le plus la compétence des apprenants à auto-corriger leurs textes. Trois groupes de niveau début intermédiaire ont été formés lors d'un trimestre avec 72 étudiants universitaires d'ALS, soit deux groupes expérimentaux et un groupe contrôle. Les auteurs ont donné un type différent de RC (parmi les deux choisis) à chacun des deux groupes expérimentaux à partir de cinq catégories d'erreur, soient les erreurs de conjugaison, les erreurs d'accord, les erreurs de choix de déterminant, les erreurs de choix de vocabulaire et les erreurs de syntaxe. Les deux groupes expérimentaux ont eu significativement plus de succès dans la révision de leurs erreurs que le groupe témoin qui n'a reçu aucune rétroaction. Les chercheurs n'ont pas réussi à trouver de différences significatives entre les résultats des groupes examinés qui ont reçu, pour l'un la RC « codée » et pour l'autre, la rétroaction « non codée ». Ils ont donc conclu que la rétroaction moins explicite semblait aider les apprenants à s'auto-corriger tout aussi bien que des corrections codées par type d'erreur, soit plus explicite.

2.1.1.3 Efficacité comparée de la RC directe et indirecte

Plusieurs études sur la rétroaction corrective à l'écrit ont été réalisées afin d'examiner l'efficacité des différentes formes de rétroaction corrective des deux grands types de RC, directe et indirecte, et les résultats de ces recherches sont variés (Chandler, 2003; Lalande, 1982; Robb et al., 1986). Nous traiterons, ici, de quelques études qui ont comparé les deux grands types de RC à l'écrit. Les résultats des différentes études sont tous différents et parfois contradictoires.

Une autre étude pertinente à observer en terme de comparaison entre les types de RC est celle de Lalande (1982). Dans cette étude, 60 étudiants universitaires d'anglais langue étrangère du niveau intermédiaire ont été enquêtés pendant un trimestre de 10 semaines afin de comparer l'efficacité de la RC directe et indirecte. Au total, les étudiants de quatre classes (deux groupes expérimentaux et deux groupes contrôles) ont participé à l'étude. Pour le premier groupe expérimental, qui a reçu la correction directe, l'enseignant a offert aux étudiants de la correction sur toutes leurs erreurs. Pour le deuxième groupe expérimental, la rétroaction corrective indirecte codée a été utilisée, dans laquelle l'enseignant a corrigé les erreurs en utilisant un code de correction qui permettait aux étudiants de noter les types d'erreurs qu'ils commettaient. Les étudiants devaient donc réécrire leurs compositions en utilisant cette rétroaction. Lalande (1982) a trouvé que le deuxième groupe, dans lequel les apprenants devaient travailler sur leurs erreurs eux-mêmes, a produit moins d'erreurs à la fin du trimestre. Lalande (1982) a donc rapporté que la correction incitative (indirecte) est la plus efficace, car elle dirige les apprenants vers un apprentissage guidé et vers la résolution de problème, ce qui leur permet de corriger leurs erreurs de langue. Selon Lalande (1982), les apprenants doivent corriger leurs propres erreurs grammaticales et orthographiques dans la mesure du possible, et la correction incitative peut non seulement encourager les apprenants à réfléchir sur les formes linguistiques, mais aussi conduire à un apprentissage à long terme.

Ferris (2002, 2004) est du même avis. En effet, elle soutient que la correction indirecte est plus bénéfique que la correction directe pour le développement de l'écriture, puisque celle-ci amène les apprenants à utiliser des processus d'apprentissage plus profonds. Cette auteure (2006, 2013) mentionne que la correction indirecte est plus bénéfique dans une perspective d'apprentissage à long terme que la correction directe pour le développement de l'écriture. Toutefois, cette auteure ajoute que dans un contexte d'apprentissage du langage plutôt que du

développement de l'écriture, plusieurs chercheurs ont démontré que la RC directe est plus efficace puisqu'elle offre de l'information précise sur l'erreur ciblée.

Dans une autre étude, Robb *et al.* (1986) ont comparé quatre types de rétroaction corrective, soit la correction directe, la correction indirecte codée, la correction indirecte non codée ainsi que la correction indirecte dans la marge, durant une année universitaire, afin d'identifier celle qui favorise le plus la maitrise linguistique des apprenants à l'écrit. Ils ont formé quatre groupes, sans groupe contrôle, avec leurs 134 participants et ont donné un type différent de RC (parmi les quatre choisis) à chaque groupe. Ils n'ont pas réussi à trouver de différences significatives entre les résultats des groupes examinés. Les chercheurs ont donc conclu que la rétroaction corrective directe sur les erreurs grammaticales n'est pas supérieure à la RC indirecte, du moins pour les types de RC examinés dans cette recherche. Ce résultat a été entre autres discuté à la lumière du fait que la RC indirecte prend moins de temps à réaliser.

Chandler (2003), de son côté, a fait deux enquêtes sur des groupes expérimentaux et des groupes contrôles dans le but d'examiner l'efficacité de la rétroaction corrective directe et incitative (indirecte) pour améliorer la précision et la fluidité de l'écriture des apprenants en LS. Dans sa première enquête, elle a comparé des apprenants adultes d'ALS du niveau intermédiaire avancé à travers un groupe expérimental de 15 apprenants ainsi qu'un groupe contrôle de 16 apprenants sous la responsabilité d'un même enseignant-chercheur. Les résultats de sa première enquête démontrent que l'exactitude grammaticale des apprenants, sur une période de dix semaines, s'est améliorée de façon plus significative lorsqu'ils devaient corriger eux-mêmes leurs erreurs que lorsqu'ils ne devaient pas le faire. Selon Chandler (2003), ces résultats tendent à réfuter l'hypothèse selon laquelle l'autocorrection est inefficace. Dans sa deuxième enquête, Chandler (2003) a comparé des apprenants adultes d'ALS de niveau intermédiaire avancé à travers un total de 36 étudiants dans deux classes : une

classe de 21 apprenants ainsi qu'une classe de 15 apprenants, toujours sous la responsabilité d'un même enseignant-chercheur. Les quatre formes de RC directe et indirecte examinées dans cette étude sont la RC directe, la RC avec erreurs soulignées et description, la RC avec description seulement ainsi que la RC avec erreurs soulignées uniquement. Chandler (2003) a trouvé que la RC directe ainsi que la RC indirecte (soulignement uniquement) peuvent être plus efficaces que de décrire le type d'erreur pour réduire les erreurs à long terme. Cependant, il n'y avait pas de différence significative entre la correction directe d'erreurs et le soulignement. Selon les résultats de cette étude, la correction directe est supérieure pour produire des révisions grammaticalement mieux réussies. En plus, sa recherche indique que les apprenants préfèrent la correction directe, car elle est, selon eux, le moyen le plus rapide et le plus facile pour réviser leurs erreurs grammaticales. Néanmoins, les apprenants ont estimé qu'ils ont appris plus de l'autocorrection lorsque les erreurs n'avaient été que soulignées.

Il est toutefois important de noter qu'Ellis, Sheen, Murakami et Takashima (2008) considèrent que « l'efficacité de la rétroaction corrective directe et indirecte dépend du niveau des connaissances grammaticales des apprenants » (traduction libre, p. 355). Plusieurs chercheurs (Ferris, 2006; Ferris et al. 2013; Ferris et Roberts, 2001; Lalande, 1982, entre autres) partagent un constat similaire: la RC de type indirect serait probablement supérieure puisqu'elle contribuerait à un apprentissage sur le long terme. À ce propos, Ellis (2009) note que la RC directe requiert moins d'effort cognitif de la part de l'apprenant, ce qui expliquerait son efficacité limitée sur le long terme (p. 99).

Maintenant que nous avons présenté, dans cette section, les études qui ont examiné l'efficacité des différentes formes de deux grands types de RC (direct et indirect), nous aborderons, dans la section suivante, les études en lien avec une autre sous-

composante de notre recherche, soit les études par rapport aux deux modes de rétroaction corrective (ciblée et non ciblée). Cette démarche vise à comprendre l'efficacité réelle de ces deux modes de RC dans les recherches expérimentales sur ce sujet avant de traiter les perceptions des apprenants dans diverses recherches traitant de ce même sujet pour justement pouvoir determiner si les types et modes de rétroaction jugés les plus efficaces par les apprenants sont aussi ceux que les recherches estiment comme les plus efficaces.

2.1.2 Modes de RC à l'écrit

Outre les types de rétroaction (directe et indirecte), les recherches se sont intéressées à l'étendue ou au choix des erreurs à corriger, ce que, à l'instar de Guénette (2010), nous nommerons les modes de rétroaction. Il existe deux modes de rétroaction, soit la rétroaction ciblée (aussi nommée sélective) ainsi que la rétroaction non ciblée (aussi appelée exhaustive). À l'aide du premier mode, la rétroaction ciblée, l'enseignant cherche à ne corriger que certaines erreurs qu'il a prédéterminées spécifiquement (Ellis, 2009, p. 102). En utilisant le deuxième mode, soit la rétroaction non ciblée, l'enseignant vise à signaler aux apprenants toutes les erreurs commises (Ellis, 2009, p. 102). Comme nous l'avons mentionné précédemment, la RC peut être fournie à deux niveaux : sur la forme et sur le contenu.

Puisque la présente recherche s'intéresse uniquement à la rétroaction corrective sur la forme, les études ayant employé les deux modes de RC (ciblée et non ciblée) sur la forme seront présentées dans cette sous-section. Dans les paragraphes suivants, nous aborderons d'abord quelques études qui ont examiné l'efficacité de la RC à l'écrit en employant la RC ciblée et en mettant l'accent sur la façon dont différents types d'erreurs de forme tels que la grammaire et l'orthographe peuvent être traités. Ensuite,

les recherches qui ont examiné l'efficacité de la RC à l'écrit sans cibler de notions linguistiques précises seront décrites. Nous terminerons cette sous-section par une présentation des études qui ont comparé ces deux modes de correction entre eux.

2.1.2.1 Efficacité de la RC ciblée

Certains chercheurs ont trouvé des effets positifs pour la RC ciblée (Bitchener, 2008; Bitchener et Knoch, 2009, 2010a, 2010b; Sheen, 2007). D'autres rapportent que la rétroaction non ciblée a aussi des effets positifs sur l'amélioration de l'écriture en général et de l'exactitude grammaticale en particulier (Van Beuningan, de Jong, et Kuiken, 2008, 2012). Selon Ellis (2009), le processus de correction est susceptible d'être plus difficile en utilisant la RC non ciblée plutôt que la RC ciblée puisque l'apprenant est tenu de faire attention à chaque erreur. En ce sens, la rétroaction ciblée peut être plus efficace, car elle permet aux apprenants d'examiner plusieurs corrections pour un seul type d'erreur, ce qui permet aux apprenants de prendre conscience de certaines évidences de la langue nécessaires pour comprendre les raisons de leurs erreurs commises et afin d'y remédier, ce qui conduit à un apprentissage plus ciblé. Ce chercheur explique que si l'apprenant porte davantage attention à une erreur grammaticale particulière, il est raisonnable de supposer que plus cette attention est profonde, plus la correction aboutira à un apprentissage. Par contre, Ellis (2009) indique que la rétroaction non ciblée (exhaustive) a l'avantage de relever un plus grand nombre d'erreurs pour l'apprenant, si bien qu'elle pourrait peutêtre ne pas être aussi efficace que la RC ciblée pour aider les apprenants à acquérir des notions spécifiques à court terme, mais elle pourrait se révéler supérieure à long terme (p. 102).

De plus, Sheen (2007) fait référence à plusieurs études en ce qui concerne l'acquisition de la langue seconde qui suggèrent que la rétroaction sélective ciblant à plusieurs reprises une seule notion linguistique peut avoir un effet bénéfique sur le développement de l'interlangue des apprenants (p. 256). Dans son étude, comme nous l'avons abordé précédemment, la chercheure a ciblé plus particulièrement les erreurs sur les déterminants en anglais. Les résultats ont révélé que la rétroaction ciblée était efficace, car elle a permis aux apprenants d'atteindre une meilleure précision grammaticale. Rappelons que Bitchener (2008) a examiné l'efficacité de la RC directe avec ou sans explications métalinguistiques orales et écrites en ciblant les erreurs sur le déterminant défini « the » et indéfini « a » en anglais pour les apprenants d'ALS de niveau début intermédiaire. Les résultats de sa recherche montrent que les apprenants qui ont reçu la rétroaction ciblée pour les différents types de RC à l'écrit examinés dans cette étude ont mieux performé dans le post-test immédiat que ceux du groupe contrôle. En outre, cette performance s'est maintenue sur le long terme, c'est-à-dire deux mois plus tard.

Bitchener et Knoch (2010a) ont également ciblé plus particulièrement les erreurs sur le déterminant défini « the » et indéfini « a » en anglais dans leur étude sur des apprenants d'ALS de niveau avancé qui possèdent déjà une bonne maîtrise de l'utilisation de ces déterminants. Les chercheurs souhaitaient, premièrement, déterminer si la RC pouvait aider des étudiants de niveau avancé à améliorer leur exactitude grammaticale, et, deuxièmement, déterminer si différents types de RC se révélaient plus efficaces que d'autres. Soixante-trois apprenants ont été divisés en quatre groupes : un groupe contrôle et trois groupes expérimentaux. Le premier groupe a reçu des explications métalinguistiques à l'écrit, alors que le deuxième a reçu de la RC indirecte (erreurs encerclées) et le troisième a reçu des explications métalinguistiques orales et écrites. Un pré-test, un post-test immédiat et un post-test différé ont été distribués. Les résultats ont démontré des différences significatives au

niveau de l'exactitude grammaticale lors du post-test immédiat entre le groupe contrôle et les trois groupes expérimentaux, ainsi qu'entre les deux groupes ayant reçu de la RC directe et le groupe ayant reçu de la RC indirecte lors du post-test différé. En effet, les trois groupes expérimentaux ont mieux performé que le groupe contrôle lors du premier post-test, immédiatement après la réception de la RC. Toutefois, lors du post-test différé, distribué dix semaines après le premier post-test, les groupes expérimentaux ayant reçu de la RC directe avaient conservé l'amélioration remarquée lors du post-test immédiat, alors que le groupe ayant reçu de la RC indirecte n'a pas réussi à conserver ses gains au niveau de la précision grammaticale. Ces résultats rejoignent ceux de plusieurs études récentes portant sur l'utilisation des déterminants par des étudiants de niveau moins avancé (Bitchener, 2008; Bitchener et Knoch, 2009; Sheen, 2007; Sheen et al., 2009). Dans chacune de ces études, l'efficacité de la RC écrite a été démontrée dans le post-test immédiat ainsi que dans le post-test différé. L'étude de Bitchener et Knoch (2010a) dont il est question ici démontre que la RC écrite est également efficace pour cibler différents types d'erreurs commises par les étudiants de niveau avancé, et ce même après une seule rétroaction. De plus, selon Liu (2008) :

Tenant compte des résultats contradictoires des études concernant les différents types de RC, il serait difficile de conclure qu'un type de RC précis serait efficace pour tous les types d'erreurs grammaticales dans les travaux écrits des apprenants. (traduction libre, Liu, 2008, p. 68)

Baleghizadeh et Dadashi (2011) ont examiné l'efficacité de la RC directe et indirecte en ciblant les erreurs sur l'orthographe pour les apprenants d'âge adolescent et ce, dans le but d'améliorer la précision des apprenants en anglais en ce qui concerne l'orthographe. Plus précisément, ils ont comparé l'efficacité de la RC directe avec la RC indirecte sur un texte provenant du manuel du cours et dicté par le professeur. Chaque semaine, les deux groupes recevaient une dictée. La première dictée était considérée comme le pré-test alors que la seconde était considérée comme le post-

test. Lors de la dictée finale, le chercheur a inclus presque tous les mots et toutes les phrases qui étaient problématiques pour les apprenants dans les dictées précédentes sur lesquelles ils avaient reçu la RC. Dans cette étude, un total de 44 apprenants adolescents de deux groupes venant de deux différentes écoles ont été suivis en ce qui concerne une cible précise de difficultés, soit leurs fautes d'orthographe et ce, pendant six semaines. Le premier groupe expérimental de l'école « A » a reçu une RC directe et le deuxième groupe expérimental de l'école « B » a reçu une RC indirecte dans laquelle les erreurs ont été uniquement indiquées et soulignées, mais la correction finale devait être apportée par l'étudiant. Les résultats obtenus ont révélé que la rétroaction indirecte est plus efficace que la rétroaction directe pour rectifier les fautes d'orthographe des apprenants et ce, dans le pré-test et post-test. Nous remarquons, à partir de cette étude, que la RC ciblée mène à de l'amélioration quand on cible uniquement un type d'erreur, soit l'orthographe dans ce cas précis.

Maintenant que nous avons présenté, dans ce qui précède, les études ayant employé le mode ciblé sur différentes erreurs de forme, nous traiterons, dans les paragraphes suivants, de quelques autres études ayant utilisé le mode non ciblé afin de bien comprendre son efficacité.

2.1.2.2 Efficacité de la RC non ciblée

Il existe plusieurs autres recherches (Hartshorn et al., 2010; Liu, 2008; Van Beuningen, De Jong, et Kuiken, 2008, 2012) qui ont examiné différents types de rétroaction corrective sans cibler des notions linguistiques prédeterminées, c'est-à-dire en employant un mode de correction dit non ciblée (ou exhaustive), et leurs résultats ont généralement démontré que l'utilisation de la RC non ciblée aide les apprenants à améliorer leur précision linguistique. Par exemple, Van Beuningen, De

Jong, et Kuiken (2008) ont examiné l'efficacité de la RC directe et indirecte sans cibler de notions grammaticales précises afin de savoir si la RC améliore la précision linguistique des apprenants. Dans cette étude, 62 apprenants adolescents ont été divisés en quatre groupes (deux groupes expérimentaux et deux groupes contrôles). Le premier groupe expérimental a reçu une RC directe et le deuxième groupe expérimental a reçu une RC indirecte. En ce qui concerne les deux groupes contrôles, aucun n'a reçu de RC: le premier groupe a eu l'opportunité de pratiquer l'écriture et le deuxième groupe a seulement révisé ses erreurs sans recevoir de RC. Aucune notion linguistique présice n'a été ciblée dans cette étude; toutes les erreurs étaient donc corrigées. Selon les résultats, la RC peut améliorer la précision linguistique des apprenants. Les chercheurs ont cerné des effets à court terme auprès des groupes expérimentaux, soit celui ayant reçu une RC directe non ciblée et celui ayant reçu une RC indirecte non ciblée. De plus, ils ont démontré que la RC directe avait provoqué des effets sur le long terme. Il faut également mentionner que les groupes contrôles n'ont démontré aucune amélioration significative quant à la précision linguistique.

L'étude de Liu (2008) est une autre recherche examinant l'efficacité de la RC directe et indirecte ayant employé le mode non ciblé afin de déterminer si la RC améliore la précision linguistique des apprenants en LS et la qualité globale de leur écriture. Dans cette étude, 12 apprenants universitaires d'ALS ont été divisés, au hasard, en deux groupes expérimentaux (6 étudiants dans chacun des groupes) sans qu'il y ait présence d'un groupe contrôle. Le premier groupe expérimental a reçu une RC directe : la forme correcte de l'erreur était fournie par l'enseignant. Le deuxième groupe expérimental a reçu une RC indirecte : l'enseignant indiquait l'erreur sans fournir la correction. Les données ont été collectées à partir de deux ébauches du premier travail et une première ébauche du second travail. L'enseignant a fourni de la RC sur le premier travail, et les étudiants du Groupe A ont reçu de la RC directe (les erreurs étaient indiquées et corrigées) et les étudiants du Groupe B ont reçu de la RC

indirecte (les erreurs étaient soulignées). Les deux groupes devaient effectuer une deuxième ébauche après avoir corrigé leurs erreurs. Suite à cette étape, les erreurs ont été identifiées et classifiées en trois catégories: les erreurs morphologiques, les erreurs sémantiques et les erreurs syntaxiques. Les erreurs morphologiques regroupent des erreurs comme celles reliées aux temps de verbe, à la forme plurielle, à l'accord du verbe avec son sujet, à l'utilisation du déterminant adéquat, etc. Les erreurs sémantiques, quant à elles, regroupent les erreurs sur les choix de mots. Enfin, les erreurs syntaxiques portent sur l'ordre des mots, la construction des phrases, etc. Les résultats ont relevé que les deux types de RC (directe et indirecte, non ciblée) ont aidé les apprenants à s'auto-corriger. La RC directe non ciblée a permis de réduire les erreurs des apprenants dans l'écrit révisé, mais elle n'a pas permis d'améliorer la précision linguistique des apprenants dans de nouveaux écrits. La RC indirecte non ciblée a aidé les apprenants à réduire davantage le nombre d'erreurs morphologiques que d'erreurs sémantiques.

Nous pouvons donc conclure à partir des études précédentes que les deux modes de RC, ciblée et non-ciblée, peuvent avoir des effets positifs sur l'amélioration des apprenants en écriture. Précisons de nouveau que ces études n'utilisaient qu'un seul mode de RC dans leur déroulement. Les études présentées dans la prochaine sous-section, quant à elles, comparent directement les deux modes l'un à l'autre.

2.1.2.3 Efficacité comparée de la RC ciblée et non ciblée

Tout d'abord, Ellis *et al.* (2008) ont examiné les effets de la RC à l'écrit ciblée ainsi que non ciblée dans le but de trouver si la rétroaction corrective est efficace dans un contexte d'enseignement de l'ALE. Ils ont comparé les effets de la RC ciblée et non ciblée sur la précision des apprenants d'anglais dans l'utilisation des déterminants

indéfinis et définis de l'anglais. Dans cette étude, 49 apprenants d'ALE au niveau intermédiaire inscrits dans des classes d'anglais général dans une université ont été divisés en trois groupes, deux groupes expérimentaux et un groupe contrôle. Le premier groupe expérimental a reçu de la RC ciblée sur leurs erreurs de déterminants sur trois récits écrits qu'ils avaient produits. Le deuxième groupe expérimental a reçu de la RC sur toutes leurs erreurs, y compris sur les erreurs de déterminants (donc une RC non ciblée). Le troisième groupe a été le groupe contrôle et n'a reçu aucune rétroaction. Il y avait un pré-test, un post-test immédiat et un post-test différé. Les chercheurs rapportent que les résultats de cette étude fournissent la preuve que la RC est efficace dans un contexte d'ALE. Selon les résultats, les deux groupes expérimentaux se sont améliorés du pré-test au post-test à la fois sur un test de correction d'erreur et sur un test de rédaction. Ils ont également mieux performé que le groupe contrôle, qui n'a reçu aucune rétroaction, lors du second post-test. Il en ressort donc que la rétroaction corrective ciblée était tout aussi efficace que la rétroaction corrective non ciblée, du moins quand la cible est celle des erreurs sur l'utilisation des déterminants.

Cependant, Sheen, Wright, et Moldawa (2009) qui ont comparé les effets de la RC ciblée et non ciblée soutiennent que, selon les résultats de leur étude, la RC ciblée peut mieux contribuer à l'exactitude grammaticale dans l'écriture en LS que la RC non ciblée. En se basant sur l'étude de Sheen (2007) sur les effets de la rétroaction corrective à l'écrit sur la maitrise des déterminants en anglais, ces chercheurs ont examiné dans leur étude si la RC directe ciblée, la RC directe non ciblée ainsi que la pratique d'écriture sans rétroaction ont des effets différents sur l'utilisation correcte de la grammaire par des apprenants adultes d'anglais langue seconde. Au total, 80 étudiants adultes d'ALS au niveau intermédiaire de six classes ont participé à cette étude. Les participants ont formé quatre groupes (trois groupes expérimentaux et un groupe contrôle) : le premier groupe a reçu une RC directe ciblée; le deuxième

groupe a reçu une RC directe non ciblée; le troisième groupe se concentrait sur la pratique de l'écriture et le quatrième était le groupe contrôle qui n'a pas du tout reçu de RC. Selon les résultats, les trois groupes expérimentaux ont gagné en précision grammaticale au fil du temps dans tous les post-tests. Le groupe ayant reçu la RC ciblée a obtenu les scores les plus élevés de gain de précision pour les déterminants et les quatre autres structures grammaticales incluant l'auxiliaire être (appelé « copular be » en anglais), le passé simple régulier, le passé simple irrégulier et les prépositions. Les autres groupes ayant obtenu les meilleurs scores sont, dans l'ordre, le groupe de pratique de l'écriture, le groupe ayant reçu la RC directe non ciblée et le groupe contrôle. Sheen, Wright, et Moldawa (2009) déclarent donc que la RC non ciblée est de valeur pédagogique limitée, alors que la RC ciblée peut contribuer à l'exactitude grammaticale à l'écrit en LS.

2.2 Croyances et perceptions des apprenants sur leur apprentissage de la LS ou LE

Dans les sections précédentes, nous avons présenté les résutats des études scientifiques portant sur l'efficacité des différents types et modes de rétroaction corrective telle que les recherches nous les rapportent. Le tour d'horizon était nécessaire pour bien définir les types et modes de RC et pour connaître ce que les recherches ont découvert quant à leur efficacité. Cela nous permettera dans la disscussion de mettre en parallèle ces résultats avec nos propres résultats concernant l'efficactié perçue de ces types et modes de RC pour les apprenants. Nous aborderons donc maintenant les recherches pertinentes qui portent sur les préférences des apprenants à l'égard des différents types et modes de RC ainsi que leurs perceptions quant à l'efficacité de ceux-ci.

Dans cette section, nous présentons d'abord de façon plus générale les recherches sur les croyances et les perceptions des apprenants sur leur apprentissage de la langue seconde. Ceci nous mènera à aborder plus précisément par après l'influence des croyances et perceptions en lien avec la rétroaction corrective à l'écrit, une sous-composante de l'enseignement/apprentissage explicite. Cet exposé nous permettra ainsi de bien encadrer les objectifs de notre recherche et de préciser, selon les recherches courantes, les perceptions et les préférences des apprenants sur l'efficacité de différents types et modes de RC à l'écrit.

Gabillon (2005) note que les croyances sont considérées comme un concept très important dans toutes les disciplines qui sont en lien avec le comportement humain et l'apprentissage telles que la psychologie cognitive, la psychologie de l'éducation et la psychologie sociale. À cet égard, de nombreux chercheurs de différentes disciplines ont démontré un intérêt pour le rôle et l'importance des croyances en lien avec ses impacts sur le comportement des gens, comme par exemple leurs espérances, leurs objectifs, leurs attitudes, leurs motivations ainsi que leurs représentations sociales (p. 233). Barcelos et Kalaja (2011) mentionnent que les croyances sur l'acquisition de la langue seconde constituent ainsi un domaine de recherche qui intéresse plusieurs chercheurs depuis le milieu des années 1980, notamment depuis les travaux d'Elaine K. Horwitz (1985) et d'Anita Wenden (1986) (p. 281).

Kalaja (1995) indique que les théories de l'acquisition d'une langue seconde portent principalement sur un certain nombre de variables d'apprentissage qui pourraient expliquer les différences dans le processus et les résultats de l'acquisition de la LS (p. 191). Ces variables peuvent se regrouper, selon Ellis (1994), en trois ensembles : le premier est constitué de facteurs généraux tels que l'âge, le sexe, les aptitudes, la motivation et la personnalité des apprenants de LS ; le second ensemble est constitué d'états affectifs ; et le troisième de croyances (Ellis, 1994, p. 491-560, cité dans

Kalaja, 1995, p. 191-192). Ce troisième ensemble est considéré par plusieurs chercheurs comme l'un des domaines qui concernent les différences individuelles des apprenants (Ellis, 1994; Kalaja et Ferreira Barcelos, 2003; Lightbown et Spada, 2013). Kalaja et Ferreira Barcelos (2003) définissent les croyances de façon générale comme « des opinions et des idées que les apprenants ont sur la tâche de l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère » (traduction libre, p. 1). Ces auteurs écrivent justement que « les croyances sont considérées comme un domaine de différence individuelle qui peut influencer les processus et les résultats de l'apprentissage et de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère » (traduction libre, p. 1). Pajares (1992) argumente dans son article que les croyances d'une personne influencent ses perceptions et ses jugements (p. 307).

En ce sens, Jean et Simard (2011) estiment que les croyances et les perceptions sont deux concepts interreliés qu'il est difficile de séparer puisque les perceptions proviennent du système de croyances de chacun (p. 468). À ce propos, Lightbown et Spada (2013) mentionnent que :

Presque tous les apprenants, en particulier les apprenants les plus expérimentés, ont de fortes croyances et opinions sur la façon dont leur enseignement devrait être conduit. Ces croyances sont généralement basées sur des expériences d'apprentissage antérieures et l'hypothèse (bonne ou mauvaise) qu'un type particulier d'enseignement est la meilleure façon pour eux d'apprendre. (traduction libre, p. 90-91)

Jean et Simard (2011) font référence au triangle didactique de Jean Houssaye (1988) qui définit tout acte pédagogique comme l'espace interactif entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'apprenant, le savoir.

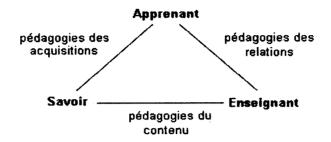


Figure 2.1 Triangle didactique de Houssaye (1988)

Jean et Simard (2011) expliquent que :

Le processus d'enseignement-apprentissage est souvent illustré à l'aide du triangle didactique, ce qui montre que l'apprentissage est le résultat de l'interaction ou de l'influence réciproque des trois pôles qui le constituent : l'apprenant, l'enseignant, et le sujet ». (traduction libre, p. 467)

En effet, l'apprenant en tant que pôle de ce triangle interprète le contenu de l'enseignement selon son expérience, ses intérêts, ses préoccupations, ses aptitudes cognitives et un ensemble de croyances (p. 482). Selon ces chercheures, il est important de connaître les perceptions des enseignants et des apprenants à l'égard de l'efficacité des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, car le fait de savoir comment chacun perçoit ces pratiques pourrait servir à maximiser l'expérience de l'apprentissage des langues (p. 477).

Dans cet ordre d'idées, Gabillon (2005) fait référence à plusieurs chercheurs qui mentionnent que comprendre les croyances des apprenants de langue est considéré par plusieurs chercheurs comme essentiel à la compréhension des apprenants et de leurs approches d'apprentissage des langues, afin d'être en mesure d'adopter des orientations et un plan d'enseignement des langues appropriés et mettre en place des cours de langue cohérents (p. 243).

Ainsi, plusieurs autres chercheurs (Bernat et Gvozdenko, 2005; Diab, 2006; Leki, 1991) font référence à l'importance des croyances et des perceptions des apprenants et à l'impact de celles-ci sur l'apprentissage et l'enseignement de la langue. Gabillon (2005) rapporte que les études à ce sujet ont essayé de trouver une corrélation entre les perceptions des apprenants de langue et les impacts possibles que celles-ci peuvent avoir sur leur succès dans l'apprentissage (p. 245). Bernat et Gvozdenko (2005) notent que de nombreux apprenants qui réussissent développent des croyances pertinentes sur les processus d'apprentissage de la langue, sur leurs propres capacités, et sur l'utilisation de stratégies d'apprentissage efficaces, ce qui a un effet de facilitation de l'apprentissage (p. 8). Cependant, Mantle-Bromley (1995) mentionne que nous devons considérer que certains apprenants arriveront dans le milieu d'enseignement avec des croyances, des attentes et une attitude précises qui pourraient se révéler nuisibles à leur apprentissage. Selon la chercheure, il a toutefois été démontré qu'il est possible d'aider les apprenants à passer outre ces éléments qui ralentissent leur apprentissage (p. 383).

Hamouda (2011) précise qu'il ne fait aucun doute que la rétroaction corrective fournie par l'enseignant joue un rôle essentiel dans l'enseignement de la compétence en écriture (p. 128). Selon Schulz (1996, 2001), les croyances des apprenants à l'égard de la rétroaction corrective influencent leur manière de l'utiliser dans leur apprentissage. Schulz (2001) explique que l'apprentissage pourrait être entravé si les apprenants ont des croyances spécifiques reliées à la rétroaction corrective et si leurs attentes ne sont pas remplies (p. 256). Il est donc nécessaire d'observer plus en profondeur les perceptions ou les croyances des apprenants à l'égard des différents types et modes de rétroaction corrective. À cette fin, nous aborderons, dans la section suivante, les études qui ont été effectuées sur les perceptions des apprenants par rapport à la rétroaction corrective à l'écrit ainsi que sur leurs perceptions à l'égard des différents types et modes de RC.

2.2.1 Perceptions des apprenants d'une langue seconde sur la RC

Dans cette section, la littérature scientifique relative aux perceptions des apprenants à l'égard de la rétroaction corrective en général et des types et modes de RC en particulier sera présentée. Cette revue de littérature nous permettra de bien comprendre les perceptions et les préférences des apprenants d'anglais de différents niveaux de compétences langagières dans diverses recherches.

Diab (2006) précise que les perceptions des apprenants d'ALS par rapport à la rétroaction corrective à l'écrit sont importantes et doivent être considérées (p. 2). Hyland et Hyland (2006a) notent que :

Les apprenants d'ALS, en particulier ceux provenant d'une culture où les enseignants sont très directifs, s'attendent à ce que leurs enseignants notent et commentent leurs erreurs, et peuvent éprouver du ressentiment si leur enseignant ne le fait pas. (traduction libre, p. 3)

Dans ce même ordre d'idées, la recherche portant sur ce sujet démontre que les apprenants sont généralement réceptifs à l'égard de la correction des erreurs (Hamouda, 2011; Jean et Simard, 2011; Leki, 1991; Schulz, 1996, entre autres). À cet égard, Jean et Simard (2011) ont effectué une étude descriptive basée sur une enquête portant sur les croyances et perceptions des apprenants adolescents d'ALS et de FLS (n = 2321) ainsi que de leurs enseignants (n = 45) par rapport à l'enseignement de la grammaire et la rétroaction corrective. Selon les résultats, ces apprenants sont très réceptifs à la correction des erreurs à l'oral et à l'écrit, et plus de la moitié des étudiants d'anglais langue seconde (54%) préfèrent que leurs erreurs à l'oral soient tout le temps corrigées. En ce qui concerne la correction des erreurs en écriture, la plupart des apprenants adolescents d'anglais langue seconde (68%) ont exprimé leur volonté d'avoir toutes leurs erreurs corrigées. De même, les résultats de

plusieurs recherches portant sur les perceptions des apprenants adultes à l'égard de la RC à l'écrit ont démontré que les apprenants d'anglais langue seconde ou d'anglais langue étrangère s'attendent généralement à ce que leurs enseignants corrigent toutes les erreurs dans leurs écrits (Diab, 2005 ; Ferris, 2004 ; Leki, 1991 ; Radecki et Swales, 1988).

En outre, les résultats des études ont révélé que les apprenants adultes d'ALS ou d'ALE perçoivent la correction de l'enseignant comme étant efficace, et ils considèrent le rôle de l'enseignant comme celui d'un expert qui doit corriger leurs erreurs (Enginarlar, 1993; Ferris, 1995, 2004; Lee, 2005; Radecki et Swales, 1988; Saito, 1994; Schulz, 2001). À titre d'exemple, Radecki et Swales (1988) ont effectué une enquête sur les attitudes des apprenants adultes d'ALS (n = 59) par rapport à la rétroaction corrective reçue dans leur écriture. Ils ont conclu que les apprenants s'attendent à ce que leurs enseignants corrigent toutes leurs erreurs de forme; les enseignants risqueraient même de perdre de leur crédibilité s'ils ne le faisaient pas, selon ces auteurs. Dans certaines autres études, les apprenants ont apprécié également recevoir de grandes quantités de différents types de RC à l'écrit, indépendamment des types d'erreurs sur lesquels la correction était axée (Ferris, 1995; Lee, 2005; Liu, 2008; Radecki et Swales, 1988, entre autres). Par exemple, dans l'étude de Lee (2005), les perceptions et les croyances à l'égard de la correction de l'enseignant de 320 apprenants en LS de différents niveaux de compétence langagière ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire ainsi que d'entrevues de suivi avec 27 des participants. Les perceptions et les croyances des apprenants reliées aux questions suivantes ont été abordées : « la RC exhaustive versus sélective », « la RC directe ou indirecte », « l'utilisation de la RC codée », ainsi que « la responsabilité de la correction ». En ce qui concerne la RC exhaustive versus sélective, la majorité des apprenants (82,9%) souhaitaient voir leur enseignant identifier et corriger leurs erreurs, et ont donc préféré recevoir de la RC exhaustive (non ciblée) plutôt que sélective (ciblée). Dans les entrevues de suivi, les apprenants ont rapporté qu'ils aimaient connaitre leurs fautes et ont affirmé que c'était une bonne façon d'apprendre de leurs erreurs. Quant à la RC directe et indirecte, 75,7% des apprenants ont préféré recevoir de la correction directe, principalement parce qu'elle se révélait plus simple pour eux. De plus, 91,2% des apprenants ont rapporté que leurs enseignants utilisent des codes de correction pour corriger leurs erreurs en écriture. Les apprenants ont donc eu assez d'expérience par rapport à ce type de correction, et 76,3% de ceux-ci ont exprimé leur préférence pour les codes de correction. Cependant, certains de ces apprenants ont rapporté qu'ils ne pouvaient pas comprendre l'ensemble des codes. Un peu plus de la moitié des apprenants (54,8%) a également rapporté que la correction des erreurs est premièrement la responsabilité de l'enseignant. Lee (2005) suggère donc aux enseignants de porter une attention particulière à l'utilisation des codes d'erreur, et de réfléchir à des moyens de les utiliser de façon plus efficace pour réduire les problèmes auxquels les apprenants font face lorsqu'ils ont à se corriger avec ceux-ci. En effet, selon Lee (2005), les apprenants ne comprennent pas nécessairement toujours les codes des enseignants et ne sont pas toujours capables de les utiliser pour corriger leurs erreurs.

En outre, Leki (1991) a fait une enquête auprès de 100 apprenants adultes d'ALS afin d'identifier leurs préférences en ce qui a trait à la correction des erreurs. Leki a constaté que les apprenants considèrent qu'une écriture sans erreur est la forme idéale d'écriture en anglais : ces derniers s'attendent donc à ce que toutes les erreurs qu'ils font dans leurs productions écrites soient corrigées. Plus précisément, 70% des apprenants préfèrent que toutes les erreurs le soient, tandis que 19% souhaitent que seules les erreurs majeures soient corrigées. Saito (1994) et Ferris (1995) ont atteint des résultats similaires pour leurs apprenants adultes d'anglais langue seconde. Ces deux études ont démontré que les apprenants considéraient que la correction des erreurs était une manière efficace de réduire les erreurs dans leurs productions écrites

subséquentes.

Diab (2005) a étudié les préférences de 156 étudiants universitaires d'anglais langue étrangère à l'égard de la correction des erreurs. Selon les résultats de cette étude, la plupart des étudiants ont déclaré qu'ils préféraient que leurs professeurs corrigent toutes les erreurs tant pour la première version que pour la version finale de leurs productions écrites. De plus, la majorité des étudiants ont exprimé leurs préférences pour que toutes leurs erreurs soient corrigées, notamment lorsque l'enseignant remet le projet final. Diab (2005) ajoute que les étudiants de son étude semblent se soucier des corrections pour des raisons indépendantes à l'obtention d'une bonne note (p. 43).

Ferris (1995) écrit, quant à elle, que les étudiants s'attendent à ce que leur enseignant identifie leurs erreurs grammaticales, et apprécient lorsque cela est fait (traduction libre, p. 48). De plus, Schulz (1996) s'intéresse aux croyances des apprenants et des enseignants en langue étrangère, plus spécifiquement en ce qui a trait à l'enseignement explicite de la grammaire et de la correction d'erreurs grammaticales. Il insiste sur le fait que les étudiants préfèrent que l'attention soit portée sur la forme. Diab (2006) se retrouve en accord avec ce dernier point, tout en rajoutant qu'un petit nombre des participants de son étude pensaient que la correction des erreurs grammaticales était plus importante que celle sur le contenu et le vocabulaire. Les apprenants ont une grande variété de perceptions en ce qui concerne les types de RC qu'ils trouvent efficaces ou utiles. Par exemple, 57% des apprenants d'une étude de Diab (2006) ont préféré le type de correction directe pour leur copie finale. Très peu d'apprenants pensent qu'une correction axée sur les idées, qui ignore les erreurs ou ne fait que les marquer, est le type de RC le plus efficace. Ignorer les erreurs, les souligner sans fournir d'indices et écrire un commentaire personnel sur le contenu du texte sont les types de RC que les apprenants appprécient le moins. Ces résultats rejoignent ceux de l'étude de Chandler (2003) sur l'efficacité des types de RC. Dans son étude, Chandler (2003) a comparé différents types de correction, soit directe et indirecte avec soulignement (premier groupe) ainsi qu'explications métalinguistiques et indirecte avec soulignement (deuxième groupe). Les apprenants ont été invités à exprimer leurs perceptions sur la méthode de correction qui rendait plus facile la correction de leurs erreurs, sur celle qui les aidait le plus pour leurs prochaines productions écrites et sur celle qu'ils aimaient le plus. Pour la majorité de ces apprenants adultes d'ALS, la RC directe est la plus efficace. Ils préfèrent ce type de RC parce qu'ils la considèrent être la plus rapide pour eux et pour l'enseignant, ainsi que la plus facile à utiliser. Toutefois, près de 50% des apprenants considèrent les explications métalinguistiques et le soulignement comme la manière la plus efficace pour réduire les erreurs dans leurs écritures ultérieures; ces apprenants disent avoir apprécié ce genre de correction.

D'ailleurs, nous nous sommes référée précédemment à l'étude de Liu (2008) qui a examiné l'efficacité de la RC directe et indirecte ayant employé le mode non ciblée afin de savoir si la RC améliore la précision linguistique des apprenants en LS et la qualité globale de leur écriture. Cette chercheure a donné un questionnaire aux étudiants à la fin du semestre afin d'identifier leurs préférences sur les types de rétroaction corrective. Les étudiants ont reçu soit la RC directe ou la RC indirecte soulignée sur le premier travail. La RC indirecte soulignée ou la description de l'erreur ont été utilisées sur les derniers travaux. Les résultats de cette étude démontrent que les étudiants ont préféré la RC avec soulignement de l'erreur et description de l'erreur plus que la RC directe et la RC indirecte avec soulignement uniquement. Dans l'explication de leur choix, les étudiants ont exprimé que le fait de souligner leurs erreurs et d'en donner la description pourrait les aider à comprendre les erreurs commises. La RC directe a été indiquée par les étudiants comme étant l'un des moyens les plus efficaces pour les aider à réviser leurs erreurs puisque les formes correctes ont été fournies. Les résultats globaux impliquent que fournir une

rétroaction corrective aux étudiants n'est pas un moyen suffisant pour améliorer leur précision en écriture. Certaines mini-leçons ou ateliers portant sur différents types d'erreurs ou aspects de la grammaire sont nécessaires pour améliorer la capacité des apprenants à s'auto-corriger. Dans cet ordre d'idées, Liu (2008) mentionne que la RC directe est l'un des moyens les plus faciles de correction pour les apprenants parce que les formes correctes sont fournies, mais les étudiants peuvent ne pas comprendre pourquoi ils ont fait ces erreurs et ont tendance à refaire les mêmes erreurs lorsqu'ils écrivent des phrases différentes. Selon cette chercheure, la RC indirecte avec soulignement accompagnée d'une description peut fournir des informations à ce sujet, de sorte que les apprenants peuvent comprendre les formes correctes par euxmêmes. La RC avec soulignement uniquement porte parfois à confusion parce que les étudiants peuvent supposer d'une manière de corriger une erreur alors que ce n'est pas la bonne façon de procéder (p. 76).

Amrhein et Nassaji (2010) ont fait une recherche sur les perceptions des apprenants adultes et des enseignants et les raisons de leurs préférences par rapport à l'efficacité de différents types et modes de RC. Ils ont collecté leurs données auprès de 33 apprenants adultes de LS et 31 enseignants adultes de LS à l'aide d'un questionnaire construit sur une échelle de Likert. Les apprenants adultes provenaient de groupes de niveau fin intermédiaire à avancé. En ce qui concerne les perceptions des apprenants envers les modes de correction, ils ont demandé aux participants s'ils pensaient que les enseignants devraient marquer « toutes les erreurs », « quelques-unes », « aucune » ou « ne répondre qu'aux idées et au contenu ». La majorité des apprenants (93,9%) ont choisi « identifier toutes les erreurs ». De plus, la majorité des apprenants (77,8%) a déclaré que l'indication de leurs erreurs par leurs enseignants leur permet de voir l'ensemble de leurs erreurs, ce qui selon eux pourrait être utilisé comme un outil d'apprentissage pour améliorer leur écriture. Selon ces résultats, Amrhein et Nassaji rapportent que les apprenants désirent que leurs enseignants leur fournissent

autant de correction que possible. En outre, les étudiants n'apprécient pas que l'enseignant ne marque que quelques erreurs, ne marque que les erreurs qui interfèrent avec la communication, réponde uniquement au contenu et aux idées, ou n'indique pas à chaque fois une erreur qui se répète. Les étudiants dans cette étude pensaient également qu'il était principalement de la responsabilité de l'enseignant de corriger les erreurs. De plus, en ce qui concerne les perceptions des apprenants à l'égard de différents types de RC à l'écrit présentés dans cette étude, les étudiants ont apprécié les types de RC plus explicites, telles que la correction directe ainsi que la correction directe en plus d'un commentaire, et ce plus que les autres types de RC. Leur explication était que les types explicites de RC à l'écrit leur permettent de se souvenir de leurs erreurs et de comprendre comment les corriger. Les types de RC utilisés dans cette étude étaient la RC indirecte avec indice, l'identification de l'erreur, la correction de l'erreur avec un commentaire, la correction directe de l'enseignant, le commentaire sans correction, l'absence de RC ainsi que le commentaire personnel sur le contenu. Ainsi, la plupart des étudiants ont expliqué que la RC indirecte (indice sans correction) n'est pas utile, parce qu'ils ont besoin d'explications plus spécifiques. Selon ces résultats, les auteurs expliquent que les étudiants préfèrent la RC explicite et explicative plutôt que l'autocorrection. Les participants ont évalué l'utilité de la RC à l'écrit sur six types d'erreurs tels que les erreurs d'organisation, de grammaire, de contenu et d'opinion, de ponctuation, d'orthographe et de vocabulaire. Les étudiants ont démontré des perceptions et des opinions positives envers l'utilité de la RC par rapport aux erreurs sur la forme telles que, dans l'ordre, les erreurs grammaticales, les erreurs de vocabulaire, les erreurs d'orthographe, les erreurs de l'organisation ainsi que les erreurs de ponctuation. Cependant, ils ont démontré des opinions neutres, mitigées ou négatives au sujet de l'utilité de la RC sur les idées ou le contenu de l'écriture. La majorité des étudiants (71,4%) a déclaré que les erreurs sur la grammaire, le vocabulaire et l'orthographe sont donc plus importantes à être corrigées que les erreurs sur l'organisation et les idées.

2.3 Questions de recherche

Au cours des sections précédentes, nous avons exposé l'efficacité de plusieurs types ainsi que de deux modes possibles de RC examinées dans les recherches scientifiques actuelles en LS et ce, dans le but de bien comprendre ce qui est relevé dans la recherche comme étant utile et efficace pour les apprenants. Nous avons cherché, par la suite, à démonter que les perceptions et les préférences des apprenants d'ALS à l'égard de la RC à l'écrit et ses différents types et modes peuvent exercer une certaine influence sur l'efficacité de ceux-ci et ce, pour bien cerner le débat entre ce que les apprenants perçoivent comme étant utile et efficace pour eux et ce que les recherches expérimentales ont découvert comme fonctionnant mieux chez eux.

Nous rappelons que plusieurs recherches ont été menées à ce jour sur les opinions et les préférences des apprenants envers la RC et les résultats démontrent que certaines façons de corriger les erreurs influencent l'usage qu'ils font de la RC. Toutefois, comme nous l'avons exposé précédemment, les recherches sur l'efficacité de la RC à l'écrit en lien avec les perceptions des apprenants à l'égard des divers types et des deux modes de RC démontrent des résultats variés. Il sera donc important d'identifier les perceptions et préférences des apprenants envers un ensemble de différents types et modes de RC à l'écrit et ce, pour que la rétroaction corrective soit plus productive auprès des apprenants d'ALS. Ainsi, comme le suggère Lee (2005), les recherches futures doivent continuer de considérer la relation entre les perceptions des apprenants et leur niveau de compétence langagière comme étant importante pour le progrès des apprenants dans la correction de leurs erreurs (p. 12). À notre connaissance, aucune recherche n'a comparé, à ce jour, spécifiquement, les perceptions et les préférences d'apprenants d'ALS de deux niveaux langagiers (intermédiaire et fin avancé) à l'égard des sept différents types et des deux modes de RC à l'écrit recensés dans notre recherche. Nous espérons que notre recherche nous permettra de découvrir si le niveau de compétence langagière en écriture exerce une certaine influence sur la façon dont l'utilité et l'efficacité de divers types de rétroaction corrective est perçue.

À la lumière de tout ce que nous avons exposé jusqu'ici, la présente étude a été entreprise pour combler les lacunes identifiées dans le champ de la recherche en rétroaction corrective à l'écrit et vise à répondre aux questions de recherche suivantes :

- Comment les apprenants adultes d'ALS perçoivent-ils la rétroaction corrective reçue de leur enseignant sur les divers types d'erreurs linguistiques contenues dans leurs productions écrites? (Quels types et modes de RC préfèrent-ils et trouvent-ils efficaces?)
- 2. Est-ce que le niveau langagier des apprenants d'ALS (établi en vertu de leur placement dans des classes intermédiaire et fin avancé) influence leurs perceptions envers les différents types de rétroaction corrective à l'écrit?

Maintenant que nous avons présenté, dans ce chapitre, une recension des écrits sur le sujet de la rétroaction corrective à l'écrit ainsi que nos deux questions de recherche, nous décrirons, dans le chapitre suivant, la méthodologie retenue pour notre étude en y présentant en détails la description des participants, la collecte des données ainsi que la méthode d'analyse de celles-ci.

CHAPITRE III

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, il sera question de la démarche méthodologique qui a été choisie afin de mener la présente recherche à terme. Nous expliquerons d'abord le type de recherche que nous avons effectué. Ensuite, nous présenterons les participants, les instruments de collecte de données et le déroulement de la collecte. Nous conclurons ce chapitre par l'explication des modalités d'analyse et d'interprétation des données et par la prise en compte des aspects éthiques de cette recherche.

3.1 Type de recherche

La présente étude est de nature descriptive et corrélationnelle. Selon Côté et Bouchard (2005), les méthodes descriptive et corrélationnelle sont deux méthodes qui peuvent être employées dans l'approche empirique de la recherche. Ces auteurs précisent que « la méthode descriptive vise essentiellement à décrire les phénomènes » (p. 10). Ils se réfèrent aux sondages d'opinion comme un exemple pour la méthode descriptive, et expliquent que cette méthode de recherche consiste pour le chercheur à observer les faits et à les rapporter (p. 10). À cet égard, notre première question de recherche se base sur une méthode descriptive pour identifier les opinions et les préférences des apprenants adultes d'ALS de deux niveaux langagiers, un groupe du niveau intermédiaire et l'autre du niveau fin avancé, à l'égard des différents types de RC à l'écrit. Ensuite, Côté et Bouchard (2005) indiquent que « la méthode corrélationnelle vise à décrire les relations entre les phénomènes » (p. 10). Ils expliquent que « le chercheur désire entre autres prédire la valeur d'une variable à partir d'une autre, sans avoir recours à la manipulation de

l'une ou l'autre variable » (p. 10). À cet égard, notre deuxième question de recherche s'appuie sur une méthode corrélationnelle, car elle vise à décrire la relation entre deux phénomènes, soit le niveau langagier des apprenants d'ALS (intermédiaire et fin avancé dans le cas présent) et les perceptions de ceux-ci envers les différents types de RC à l'écrit.

3.2 Participants

Dans cette section, nous décrirons la population interrogée lors de notre recherche. Nous aborderons les caractéristiques des répondants participant à cette étude, soit le contexte d'apprentissage duquel ils sont issus, le nombre de participants initial et final, leur sexe ainsi que leur âge.

Gaudreau (2011) précise que la population d'une recherche détermine « quels individus possèdent quelles caractéristiques pour en faire partie » (p. 100). Selon cette auteure, les critères de décision sont donc essentiels pour cibler la population d'une recherche. Dans notre cas, les critères de décision tels que l'âge, le contexte d'apprentissage et le niveau de compétence langagier des apprenants ont déterminé notre population. En considérant la problématique ainsi que les objectifs de la recherche, nous avons choisi de cibler des apprenants adultes dans un contexte d'apprentissage LS à Montréal qui poursuivent des cours d'anglais aux niveaux intermédiaire et fin avancé. Brièvement, il faut noter que Montréal, au Québec, est une ville francophone où les langues anglaise et française sont des langues courantes, mais où la langue anglaise est enseignée comme une langue seconde dans les écoles de langues. Dans ce contexte, nous avons d'abord essayé de trouver quelques écoles de langues dans lesquelles les cours d'anglais sont offerts aux adultes. Puis, nous avons contacté par courriel les directeurs des quatre écoles de langues afin de

connaître leur désir quant à la réalisation de notre recherche dans leurs écoles. Nous leur avons présenté un court résumé du projet, de ses objectifs et de son déroulement pour obtenir leur approbation (voir annexe D). Trois directeurs nous ont donné leur permission. Ensuite, nous avons pu contacter par courriel les enseignants d'anglais langue seconde de ces mêmes écoles qui enseignaient des cours d'anglais à deux niveaux différents de compétence langagière, soit intermédiaire et fin avancé et ce, dans le but d'interroger les deux groupes de répondants recherchés pour notre recherche. Nous leur avons présenté la même information que celle fournie aux directeurs en leur demandant s'ils étaient disposés à nous offrir une trentaine de minutes de leur temps de classe pour la passation de notre questionnaire aux participants. Une fois l'autorisation de ces enseignants reçue, nous avons pu avoir accès à la population étudiante nécessaire à notre recherche.

Ainsi, les participants appartiennent à deux groupes d'apprenants adultes d'ALS (132 étudiants) inscrits lors d'un trimestre de l'année scolaire 2015 à des cours d'anglais langue seconde de trois différentes écoles postsecondaires de Montréal. Les cours incluaient les quatre compétences en anglais, soit la compréhension et la production écrites et orales. Les participants proviennent d'un total de huit classes, soit quatre classes de niveau intermédiaire et quatre classes de niveau fin avancé, sous la responsabilité de huit différents enseignants. Pour des raisons d'éthique de recherche, les établissements scolaires ne sont pas nommés et sont désignés par les lettres « X », « Y » et « Z ». Notre échantillon était initialement composé de 61 étudiants d'ALS du niveau intermédiaire ainsi que de 71 étudiants d'ALS du niveau fin avancé, soit un nombre total de 132 participants. Cependant, tous les participants n'ont pas été retenus. Pour des raisons d'ordre éthique, quatre questionnaires ont dû être éliminés dans les analyses des données, car les répondants de ces questionnaires n'ont pas signé le formulaire de consentement. Le tableau 3.1 présente le nombre final de participants dans chaque école et dans chaque classe.

Tableau 3.1 Participants finaux

Écoles	Groupes de participants	
	Intermédiaire	Fin avancé
École X	Classe1 = 22	Classe $2 = 26$
(N=48)		
École Y	Classe $3 = 7$	Classe $4 = 5$
(N=12)		
École Z	Classe $5 = 15$	Classe 7 = 19
(N=68)	Classe $6 = 15$	Classe $8 = 19$
Totale		
N = 128	N = 59	N = 69

Notre échantillon final est donc composé de 128 étudiants : 59 étudiants d'ALS du niveau intermédiaire ainsi que 69 étudiants d'ALS du niveau fin avancé. Après avoir analysé les résultats associés aux questions sociodémographiques générales sur le sexe et l'âge des répondants (réponses à la section I du questionnaire, questions 1 et 2), nous avons d'abord pu faire ressortir certaines caractéristiques de l'ensemble de nos participants. Ces informations nous ont permis de connaître les caractéristiques et les qualifications des répondants pour faire certaines corrélations, lorsque jugées pertinentes. Les deux groupes sont presque homogènes au niveau du nombre d'hommes et de femmes : le groupe du niveau intermédiaire est composé de 30 hommes et 29 femmes et le groupe du niveau fin avancé est composé de 35 hommes et 34 femmes. Parmi les 128 répondants, il y avait 63 femmes (49,2%) et 65 hommes (50,8%) au total. De plus, la moyenne d'âge des répondants au niveau intermédiaire est de 25,7 ans et celle des répondants au niveau fin avancé est de 25,1 ans. Tout compte fait, la moyenne d'âge de l'ensemble des participants est 25,4 ans, l'âge le plus bas étant 17 ans et le plus élevé, 47 ans.

3.3 Instrument de collecte des données

Dans la présente recherche, la collecte des données s'est faite à l'aide d'une enquête par questionnaire qui nous a permis de recueillir des données quantitatives auprès des participants. Dans cette section, nous présenterons d'abord la définition et les avantages d'une enquête par questionnaire. Nous expliquerons ensuite les étapes suivies dans la création de notre questionnaire, et nous terminerons par la présentation de la démarche suivie pour sa validation.

3.3.1 Enquête par questionnaire

Le questionnaire est défini par Brown (2001) comme « tout instrument écrit offrant à un participant une série de questions ou d'affirmations auxquelles le participant réagit soit en développant ses réponses ou en les sélectionnant parmi des choix existants » (traduction libre, p, 6). Il existe plusieurs avantages liés à cet instrument de recherche populaire dans la recherche en langue seconde, tel qu'expliqué par plusieurs groupes de chercheurs. À titre d'exemple, Mackey et Gass (2005) indiquent que les questionnaires sont non seulement économiques et pratiques en comparaison aux entrevues individuelles, mais ils permettent de récolter de l'information relativement complète auprès des apprenants dans un court laps de temps. Ces auteures ajoutent que cet instrument de recherche permet d'obtenir des informations pouvant être comparées à partir d'un grand nombre de répondants. De plus, Mackey et Gass (2005) précisent que les questionnaires permettent aux chercheurs de recueillir plusieurs informations que les répondants sont en mesure de présenter sur eux-mêmes, telles leurs croyances ou leurs réactions face à l'apprentissage et l'enseignement des activités en classe. Toujours selon ces auteures, « l'enquête, typiquement sous la forme d'un questionnaire, est l'une des méthodes les plus courantes de collecte de

données sur les attitudes et les opinions d'un grand groupe de participants » (traduction libre, p. 92).

Dans la présente recherche, nous avons développé un questionnaire selon les questions et objectifs de cette recherche (voir Annexe A). En effet, celui-ci nous permettra de recueillir des données sur les perceptions et les opinions des participants, et ce pour un grand groupe de répondants. Dans la section qui suit, nous expliquerons les étapes que nous avons suivies afin de développer le questionnaire utilisé dans cette étude.

3.3.2 Création du questionnaire

Pour développer notre outil de recherche, nous nous sommes inspirée de différents questionnaires provenant de plusieurs études ayant examiné les perceptions des apprenants à l'égard de la RC, tel que le questionnaire utilisé pour l'enquête des apprenants d'anglais langue seconde de Leki (1991), qui a également été modifié et utilisé par Diab (2005) pour une enquête semblable (voir Annexes B et C). Le questionnaire de notre étude se compose uniquement de questions fermées, en fonction des objectifs ainsi que des questions adressées dans cette recherche. Mackey et Gass (2005) définissent une question fermée comme « une question pour laquelle le chercheur détermine les réponses possibles » (traduction libre, p. 93). Selon ces auteures, des questions fermées impliquent généralement une plus grande fiabilité et conduisent à des réponses qui peuvent être facilement quantifiées et analysées (p. 93).

Afin de recueillir les données nécessaires pour répondre à nos questions de recherche, nous avons construit 14 questions fermées, divisées en 6 sections sous les titres suivants (en anglais dans le questionnaire) : « renseignements personnels », « votre

expérience des cours d'anglais », « mes préférences personnelles quant à la rétroaction sur les erreurs linguistiques », « mes préférences personnelles quant aux types de rétroaction », « perception de l'utilité ou l'efficacité des différents types de rétroaction » et « niveau d'appréciation selon différents types de rétroaction ». La première section contient des questions sociodémographiques générales sur le sexe et l'âge des répondants. La section II inclut des questions personnelles portant sur les expériences des apprenants dans les cours d'anglais telles que le temps hebdomadaire passé dans le cours, le temps hebdomadaire consacré à l'écriture en anglais, en classe et à la maison, ainsi que les différentes rétroactions correctives offertes par leurs enseignants. Ensuite, la section III du questionnaire concerne les perceptions des apprenants par rapport à la RC sur les erreurs de langue. La partie IV porte plus spécifiquement sur les perceptions et préférences des apprenants d'ALS à l'égard de différents types de RC. Nous avons demandé plus précisément quelle était leur appréciation des différents types de RC à l'écrit et nous avons présenté chaque type à l'aide d'un exemple. La partie V contient des questions par rapport aux perceptions des apprenants d'ALS sur l'utilité et l'efficacité de différents types de RC à l'écrit. De façon plus précise, cette question porte sur l'utilité de chaque type de RC à l'écrit dans un objectif d'apprentissage de l'anglais. Un exemple a été donné pour chacun des types de RC afin qu'il soit facile à visualiser. Finalement, la partie VI cherche à vérifier la validité du questionnaire. Dans cette partie, nous avons présenté quelques types de RC à l'écrit avec des exemples différents de ceux déjà présentés dans la partie IV afin de déterminer si le participant reste cohérent dans ses réponses. À partir de la section III, à la dernière section du questionnaire, les participants ont pu exprimer leur niveau d'accord, sur une échelle de Likert à 6 choix, pour différents types de RC.

En effet, les questions qui portent sur les perceptions des apprenants d'ALS quant aux différents types et modes de RC à l'écrit se basent sur une échelle de 6 échelons de

Likert dans notre questionnaire. Dörnyei (2003) mentionne à ce propos que l'échelle de Likert, portant le nom de son inventeur Rensis Likert, est l'une des techniques de mesure à échelle la plus couramment utilisée. Cet auteur explique que l'échelle Likert est une méthode simple, polyvalente et fiable (p. 36). Selon Dörnyei (2003), les échelles de Likert les plus courantes sont les suivantes : l'échelle impaire en 5 échelons ou l'échelle paire de 6 échelons (p. 37). Cependant, Dörnyei (2003) note que l'utilisation de cinq échelons cause des problèmes puisque les répondants risquent de choisir le choix du milieu (ni en accord ni en désaccord, pas certain ou neutre) afin d'éviter de faire un vrai choix (p. 37). Il suggère donc l'utilisation d'une échelle paire de 6 niveaux (p. 38). Dans notre questionnaire, nous nous sommes ainsi basée sur ce modèle à 6 choix et ce, sous trois formes différentes. La première forme comprend le choix de réponses suivant : « fortement d'accord », « d'accord », « partiellement d'accord », « partiellement en désaccord », « en désaccord » et « fortement en désaccord ». La deuxième forme suggère les choix « j'aime beaucoup », « j'aime », « j'aime un peu », « j'aime peu », « je n'aime pas » et « je n'aime pas du tout ». La troisième forme contient les choix « extrêmement utile », « très utile », « assez utile », « pas utile », « pas très utile », « pas du tout utile ».

Le questionnaire a été rédigé en anglais, car il s'agissait de la seule langue que les participants avaient en commun. Étant donné que l'anglais est la langue qu'ils apprennent comme langue seconde, un effort important a été réalisé afin que la langue ne soit pas une barrière à la bonne compréhension des questions pour les deux groupes d'apprenants d'ALS aux niveaux intermédiaire et fin avancé. Il était nécessaire que le contenu du questionnaire soit compréhensible pour tous les participants. C'est pourquoi le questionnaire en français n'aurait pas été une option viable, car il était possible que les apprenants ne connaissent pas suffisamment la langue française. Il est important de rappeler que pour être inscrit dans les cours intermédiaire et fin avancé, des connaissances et des compétences en compréhension

de l'anglais écrit sont obligatoires. Pour vérifier que ces connaissances et ces compétences étaient suffisantes, nous avons procédé à une mise à l'essai avec quelques étudiants non participants de chaque niveau, comme nous le décrivons à la section 3.3.3.

Comme source d'inspiration, comme nous l'avons mentionné précédemment, le questionnaire utilisé dans notre étude se base surtout sur le questionnaire employé par Leki (1991) lors de son enquête qui a été modifié et utilisé par Diab (2005) pour une enquête semblable (voir Annexes B et C). Leki (1991) cherchait à recueillir des informations sur les perceptions des apprenants quant à la pratique de leur enseignant actuel et de leurs autres enseignants au sujet de la rétroaction corrective, par exemple, l'importance que ces enseignants accordent à une expression écrite précise et sans fautes. Leki (1991) s'est également concentré sur l'attention que les étudiants portent à différents aspects de la correction dans un travail corrigé lorsque celui-ci leur est retourné par l'enseignant. De plus, dans le questionnaire modifié par Diab (2005), l'accent est aussi mis sur différents aspects de la correction et ce, en fonction du fait que celle-ci porte sur un premier travail ou sur un travail final. Ces questions n'étaient pas en lien avec nos objectifs de recherche, nous ne les avons pas utilisées. Ainsi, nous avons procédé à quelques ajouts pour ce qui est de notre questionnaire. Par exemple, pour questionner les apprenants quant à leurs perceptions à l'égard de différents types de RC, nous avons présenté chacun de ces types à l'aide d'une courte définition accompagnée d'un exemple et ce, dans le but que les types en question deviennent plus visibles et compréhensibles du point de vue des apprenants. Le questionnaire complet de notre étude se trouve en annexe A.

3.3.3 Validation du questionnaire

Afin de créer et d'affiner notre enquête par questionnaire, nous avons dû faire plusieurs choix stratégiques. Premièrement, nous avons dû trouver le bon nombre de questions et le type le plus approprié. Pour avoir un nombre élevé de répondants, il était important que le questionnaire ne prenne pas trop de temps à remplir. Poser trop de questions aurait aussi possiblement causé une grande fatigue et diminué la fidélité du questionnaire et, par conséquent, peut-être même découragé les participants. Par contre, poser trop peu de questions aurait limité la profondeur des données recueillies. Bien que les questions ouvertes offrent des réponses plus riches, nous avons choisi de ne pas les utiliser dans le cadre de cette recherche, car elles peuvent décourager certains participants à compléter l'enquête, surtout qu'il s'agit de locuteurs non natifs. Nous avons donc décidé d'inclure uniquement des questions fermées. Tous ces choix ont été déterminés par le processus de pilotage du questionnaire : Dörnyei (2003) fait en effet mention de l'importance d'un questionnaire pilote à différents stades de son élaboration et ce, auprès d'un échantillon similaire à l'échantillon cible pour lequel le questionnaire a été conçu (p. 63). Cet auteur note que ces expérimentations préliminaires permettent au chercheur de recueillir des commentaires sur la façon dont l'instrument fonctionne et de déterminer si celui-ci réalise bien le travail pour lequel il a été conçu. Selon Dörnyei (2003), ces informations pourraient être utilisées comme une base de référence qui permet aux chercheurs d'apporter des modifications et de peaufiner la version finale du questionnaire (p. 63).

De plus, Mackey et Gass (2005) indiquent que pour augmenter l'efficacité d'un questionnaire, le chercheur doit considérer quatre critères : la simplicité, la facilité des questions, la révision par les pairs et la construction d'un questionnaire pilote distribué dans une population similaire. Ces quatre critères doivent être pris en considération avant le début de la collecte des données pour s'assurer que le

questionnaire soit accessible et clair (p. 96). À cette fin, une première version du questionnaire utilisé dans cette étude fut d'abord validée par quelques experts (didacticiens et professeurs) et ensuite distribuée à quelques étudiants non participants des deux niveaux (intermédiaire et fin avancé) afin de s'assurer que les questions étaient faciles à comprendre et bien construites. Ces participants, en plus de répondre aux questions de la première ébauche du questionnaire, ont été invités à fournir des renseignements sur le temps nécessaire pour compléter l'enquête ainsi que sur les questions, les mots ou les sections qu'ils avaient eu de la difficulté à saisir. Ce processus a conduit à certaines révisions.

En ce qui concerne le temps nécessaire pour compléter l'enquête, ils ont rapporté avoir pris entre 12 et 20 minutes à remplir le questionnaire, soit une moyenne d'environ 15 minutes. Cette mise à l'essai a aussi permis de découvrir, entre autres, que certains mots n'étaient pas connus des étudiants : « margin feedback », « reformulation », « survey », « language errors », et « accurately ». Pour simplifier les questions portant sur les types de rétroaction, au lieu de nommer ceux-ci, nous avons défini le type de rétroaction dans des mots simples et en avons donné un exemple. De cette façon, les titres suivants on pu être enlevés : « margin feedback » et « reformulation ». Pour ce qui est des autres mots, ils ont été remplacés de cette façon : « survey » par « questionnaire » et « language errors » par « language mistakes ». Pour le mot « accurately », nous avons spécifié le point suivant entre parenthèses à titre de définition : (i.e., without language mistakes).

Aussi, certaines questions ont été difficiles à comprendre par les apprenants, ce qui nous a amenée à les remplacer ou à les reformuler dans les révisions effectuées afin de les clarifier. À titre d'exemple, la question suivante était non seulement longue, mais un peu vague pour nos étudiants non participants : « Which one(s) of the following aspects does your English teacher usually focus on now when

responding to your written work? ». Nous avons décidé de reformuler cette question de la façon suivante : « When correcting writing assignments, my English teacher usually ... » et nous avons suggéré les catégories de correction dans les choix de réponses (voir question 5 du questionnaire).

La deuxième version du questionnaire a ensuite été envoyée à la directrice de recherche afin d'intégrer des modifications supplémentaires. Les modifications sur cette deuxième version furent généralement mineures. Suite aux révisions, il a été jugé que le questionnaire était prêt à être distribué aux participants.

3.4 Déroulement

Tout d'abord, nous avons contacté par courriel les directeurs des quatre écoles de langues de Montréal pour adultes afin d'obtenir leur permission (voir annexe D). Nous leur avons présenté un court résumé du projet, de ses objectifs et de son déroulement pour éclairer leur décision. Trois directeurs nous ont donné leur permission pour que nous puissions mener notre recherche à l'intérieur de leur établissement. Ensuite, lorsque nous avons reçu l'autorisation de ces directeurs, nous avons contacté par courriel les enseignants d'anglais langue seconde de ces mêmes écoles en leur présentant la même information que celle fournie aux directeurs. Ce courriel contenait un court résumé du projet, les objectifs de recherche et le déroulement de la passation du questionnaire (voir annexe D). Nous avons demandé aux enseignants s'ils étaient disposés à nous offrir une trentaine de minutes de leur temps de classe vers la fin de session pour que nous puissions administrer un questionnaire à leurs étudiants. Le choix de la fin du trimestre plutôt que le début ou le milieu a été motivé par le désir que les apprenants aient pu avoir des expériences suffisantes par rapport à la RC à l'écrit.

Nous nous sommes présentée au moment prévu et avons demandé aux enseignants de sortir de la classe pendant la passation du formulaire de consentement et du questionnaire afin que chaque enseignant ne sache pas qui de sa classe acceptait ou non d'être participant. Nous avons présenté brièvement la recherche aux étudiants, puis nous avons demandé aux étudiants intéressés à participer de lire et de signer le formulaire de consentement (voir annexe E). Nous avons ensuite distribué le questionnaire et le formulaire de consentement avec une enveloppe à tous les étudiants.

Puisque, selon le formulaire de consentement, le participant a le droit de se retirer de l'étude à n'importe quel moment, nous avons associé à chaque formulaire de consentement un code numérique aléatoire également lié au questionnaire. De cette façon, si un participant avait décidé de ne plus participer pendant ou après l'administration du questionnaire, nous aurions été en mesure d'identifier le questionnaire en question pour ne pas que ces données se retrouvent dans la recherche. (Le nom du participant ne se trouvait que sur le formulaire de consentement qu'il devait signer.) Nous avons également insisté pour ne pas qu'ils écrivent leur nom sur le questionnaire afin d'assurer l'anonymat. En effet, il est important de mentionner que d'associer un code numérique aléatoire lié au questionnaire permet aux participants de conserver l'anonymat et nous permet ainsi d'éviter d'avoir une liste de noms d'étudiants, ce qui est en contradiction avec le principe de droit à la vie privée.

Une fois le questionnaire rempli, nous avons demandé aux participants de mettre le formulaire de consentement et le questionnaire dans l'enveloppe que nous leur avions distribuée. Dans l'objectif d'inciter les étudiants à participer, nous leur avons dit qu'il y aurait un tirage lorsque l'ensemble de la classe aurait terminé de remplir le questionnaire pour une carte cadeau d'une valeur de 25\$, ce qui représente la valeur

normale pour ce type de recherche. Trois cadeaux étaient disponibles pour le tirage dans chaque classe. Nous avons fait le tirage de manière simple, rapide et anonyme. Nous avons donné à chaque participant un papier sur lequel un chiffre aléatoire était écrit deux fois. Nous leur avons demandé de déchirer en deux leurs papiers, de façon à ce qu'ils conservent une moitié numérotée pour eux et que l'autre moitié soit déposée dans un pot. Un volontaire parmi les participants a finalement pigé trois numéros devant le reste de ses collègues. Le même processus a été répété dans chaque classe.

3.5 Considérations éthiques

Avant de commencer l'étude, les autorisations nécessaires de la part du comité éthique de l'UQAM ont été obtenues (voir le certificat en appendice A). Nous avons également obtenu l'approbation des directeurs des établissements scolaires dans lesquels a eu lieu la collecte des données, ainsi que des enseignants de chacune des classes.

De plus, pour des considérations éthiques, les noms des participants ont été codés afin de garder l'anonymat des participants. Nous avons donc donné un code numérique à chaque formulaire de consentement et à chaque questionnaire. Rappelons que le questionnaire ne demande pas le nom des participants. La chercheure et la directrice de recherche sont les seules personnes à avoir accès aux formulaires de consentement et aux questionnaires. Les données sont conservées sur une clé USB protégée par mot de passe et déposée dans un tiroir de classeur fermé à clé. Seules la chercheure et sa directrice de recherche ont accès à ces données. Les formulaires de consentement ont été déposés dans un autre tiroir de classeur fermé à clé dans la résidence de la chercheure. Les données seront détruites cinq ans après les dernières publications de

cette recherche (articles scientifiques, par exemple). Afin de les détruire, nous utiliserons une déchiqueteuse. Les participants de cette recherche ne risquent pas de troubles, de malaises ou de stress grâce à leur anonymat complet dans la démarche. Entre les enseignants qui nous ont aidés à recruter les participants et les étudiants de leurs classes, il pourrait exister un rapport étudiant-enseignant qui représente un rapport d'autorité ou d'influence vis-à-vis des participants. C'est pourquoi, tel que mentionné auparavant, nous avons demandé à l'enseignant de nous accorder trente minutes à la fin de son cours et de sortir de la classe afin de préserver l'anonymat des participants. En se sens, l'enseignant n'a pas été impliqué dans la remise du formulaire de consentement et du questionnaire, ce qui règle la problématique du rapport étudiant-enseignant. Ajoutons que le rapport chercheure-étudiant ne pose pas de problème d'autorité, puisque le rôle de la chercheure se résume à distribuer les enveloppes et à répondre aux questions. En outre, la chercheure a insisté sur le fait que la participation était volontaire et qu'il était possible pour les participants de se retirer de la recherche immédiatement ou plus tard en contactant la chercheure, ou tout simplement de ne pas répondre au questionnaire.

3.6 Analyse et traitement des données

Une fois toutes les données recueillies, nous avons créé un fichier Excel de données pour l'ensemble des 128 étudiants qui ont répondu au questionnaire. Les analyses statistiques adéquates ont été choisies en consultation avec la personne ressource en statistiques de l'UQÀM. Les réponses ont été analysées quantitativement et les résultats sont essentiellement descriptifs.

Pour répondre à la première question de recherche, qui vise à identifier les perceptions des apprenants adultes d'ALS à l'égard de la fréquence nécessaire de la

RC sur différents types d'erreurs ainsi qu'à l'égard de différents types de rétroaction corrective et de l'utilité et l'efficacité de ceux-ci, nous avons compilé toutes les réponses obtenues à partir des questionnaires remplis par les étudiants et nous les avons analysées. Lors de cette étape, nous n'avons pas tenu compte du niveau de compétence langagière des participants ; nous avons donc analysé les données obtenues pour l'ensemble des participants. Pour ce faire, les analyses statistiques ANOVA à mesure répétées à un facteur (le type) ont été utilisées. Les distributions ont été vérifiées et se sont révélées relativement normales pour ANOVA.

Afin de répondre à la deuxième question de recherche, qui examine si le niveau langagier des apprenants adultes d'ALS influence leurs perceptions et préférences en terme de différents types de RC ainsi que l'utilité et l'efficacité de ceux-ci, nous avons comparé les perceptions des apprenants du niveau intermédiaire avec celles des apprenants du niveau fin avancé. Pour ce faire, les analyses statistiques de ANOVA à mesure répétées à deux facteurs ont été utilisées. Ces deux facteurs sont le facteur type de RC qui est répété et le facteur niveau qui est fixe. Les distributions ont été également vérifiées et se sont révélées relativement normales pour ANOVA.

Maintenant que nous avons expliqué notre démarche méthodologique qui a consisté à choisir des participants qui sont des apprenants d'ALS adultes de niveau intermédiaire ou fin avancé pour qu'ils remplissent un questionnaire construit pour les fins de cette étude, tout en étant inspiré par d'autres études qui ont fait la recension des préférences et croyances d'apprenants d'ALS par rapport à la rétroaction corrective, nous allons, dans le chapitre qui suit, présenter les données recueillies par ce processus ainsi que les résultats des analyses qui ont été faites sur ces données et ce, dans le but de fournir des réponses à nos deux questions de recherche.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous aborderons les principaux résultats obtenus à partir des données recueillies avec le questionnaire rempli par les étudiants. Nous rappelons que cette étude a été effectuée sur les perceptions et les préférences des apprenants d'anglais langue seconde (ALS) de niveau intermédiaire et fin avancé par rapport aux différents types de RC à l'écrit afin de trouver s'il y a une corrélation entre leurs perceptions et préférences envers les différents types de RC et leur niveau de compétence langagière. Nous présenterons ainsi les résultats en lien avec nos deux questions de recherche mentionnées de nouveau ci-dessous :

- Comment les apprenants adultes d'ALS perçoivent-ils la rétroaction corrective reçue de leur enseignant sur les divers types d'erreurs linguistiques contenues dans leurs productions écrites? (Quels types et modes de RC préfèrent-ils et trouvent-ils efficaces?)
- 2. Est-ce que le niveau langagier des apprenants d'ALS (établi en vertu de leur placement dans des classes intermédiaire et fin avancé) influence leurs perceptions envers les différents types de rétroaction corrective à l'écrit?

Les résultats seront abordés selon les quatre catégories suivantes : premièrement, les expériences personnelles des apprenants dans les cours d'anglais (réponses à la section II du questionnaire, questions 3, 4 et 5) ; deuxièmement, les préférences des apprenants en lien avec la RC sur les erreurs de langue (réponses à la section III, questions 6, 7, 8, 9, 10, 11 et 12) ; troisièmement, les préférences des apprenants par

rapport aux différents types de RC à l'écrit ainsi que leurs perceptions en regard de l'utilité ou de l'efficacité de ces différents types de RC (réponses à la section IV, question 13 et à la section V, question 14); et finalement, la corrélation entre le niveau langagier des apprenants et leurs préférences par rapport aux différents types de RC à l'écrit ainsi que leurs perceptions quant à l'utilité ou l'efficacité de ces différents types de RC.

4.1 Expériences des apprenants dans les cours d'anglais

La section II du questionnaire (questions 3, 4, 5) a servi à recueillir des données sur les expériences personnelles des apprenants dans les cours d'anglais, telles que le temps hebdomadaire passé dans le cours, le temps hebdomadaire consacré à l'écriture en anglais – en classe et à la maison – ainsi que la correction offerte par leur enseignant sur les différents aspects de l'écriture. À la question 3, nous avons demandé aux participants « combien de temps par semaine passez-vous dans vos cours d'anglais ? ». Les réponses à cette question auraient été utiles pour mieux décrire nos participants et leur expérience par rapport à leurs cours, mais les données ne semblent pas fiables (trop d'écart entre les participants, qui pourtant suivent le même cours). Cette question a surement été mal comprise, certains comprenant « temps en classe » et d'autres « temps de travail total sur le contenu du cours ».

La question 4 concernait le temps hebdomadaire consacré à l'écriture : « En moyenne, quel est le temps hebdomadaire approximatif que vous consacrez à l'écriture en anglais (en classe et à la maison) ? ». Cette question servait à nous assurer que le cours que les apprenants suivaient incluait bien de la rédaction. Les répondants ont eu 5 choix de réponses pour cette question. Le tableau 4.1 contient les fréquences de réponse ainsi que les pourcentages pour les 5 choix de cette question

pour l'ensemble des participants par niveau. On peut constater que les apprenants écrivent bel et bien dans leurs cours : la presque totalité écrivent soit plus de trois heures ou entre une et trois heures par semaine en anglais pour leur cours et ce, à la fois en classe et à la maison. Plus de temps est consacré à l'écriture au niveau fin avancé qu'intermédiaire.

Tableau 4.1 Temps hebdomadaire total consacré à l'écriture en anglais (en classe et à la maison) selon le niveau

Réponses	Intern	Intermédiaire]		in avancé	
	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	
Plus de 3 heures	25	42,4%	36	52,2%	
Entre 1 heure et 3 heures	29	49,1%	27	39,1%	
1 heure ou moins	5	8,5%	6	8,7%	
0 heure	0	0,0%	0	0,0%	
Autres	0	0,0%	0	0,0%	
Total	59	100%	69	100%	

Finalement, la question 5 du questionnaire portait sur les différentes catégories d'erreurs de langue sur lesquels les enseignants d'anglais des participants de cette étude se concentrent habituellement dans la correction des travaux écrits et ce, selon les participants eux-mêmes. Par cette question, nous voulions nous assurer que les participants recevraient bel et bien de la rétroaction sur leurs productions écrites et pouvaient donc répondre en parfaite connaissance de cause aux questions qui suivaient dans le questionnaire portant sur leurs préférences et l'utilité des différents types de RC. Les différentes catégories d'erreurs de langue abordées dans les choix de réponses sont les erreurs commises au niveau de la grammaire, du vocabulaire, de

la ponctuation, de l'orthographe, de l'organisation et de la construction des paragraphes du texte ainsi qu'au niveau des idées exprimées dans le travail écrit. Les répondants pouvaient sélectionner plus d'une réponse pour cette question. Le tableau 4.2 contient les fréquences de réponse ainsi que les pourcentages pour chacune des catégories d'erreurs à chaque fois que celles-ci ont été sélectionnées et ce, séparement selon les deux niveaux, intermédiaire et fin avancé. On peut constater que ce sont les erreurs de grammaire qui sont les plus fréquemment corrigées. Les résultats plus détaillés, et les deux niveaux confondus (non présentés dans le tableau) montrent que parmi tous les répondants, 35 (27,3%) ont affirmé recevoir de la correction pour chacune des catégories. Seulement 6 étudiants (4,7%) parmi tous les répondants ont rapporté recevoir de la RC seulement pour leurs erreurs de grammaire. Toutefois, le choix de réponse « indicate my mistakes in grammar » a été accompagné d'au moins un autre choix par la plupart des étudiants, tous niveaux confondus, (113 répondants sur 128, soit 88,28%). Ces résultats démontrent que leur enseignant actuel indique habituellement leurs erreurs de grammaire.

Les autres choix de réponse qui ont été sélectionnés et qui ont été accompagnés d'au moins un autre choix par l'ensemble des participants par rapport à la correction des autres catégories d'erreurs sont les suivants : vocabulaire (75 étudiants - 58,6%) ; ponctuation (55 étudiants - 42,96%) ; orthographe (75 étudiants - 58,6%) ; organisation et construction (75 étudiants - 58,6%) ; et idées exprimées dans le texte (73 étudiants - 57,03%). En général, les apprenants de niveau fin avancé semblent recevoir plus de RC sur les catégories d'erreurs mentionées que les apprenants de niveau intermédiaire, mais tous reçoivent de la rétroaction.

Tableau 4.2 Types d'erreurs corrigées par les enseignants (selon les participants de

chaque niveau)

chaque niveau)			
Réponses	Intermédiaire n = 59	Fin avancé <i>n</i> = 69	Total n = 128
Mon enseignant(e)	Fréquence (Pourcentage)	Fréquence (Pourcentage)	Fréquence (Pourcentage)
indique mes erreurs de grammaire (ordre des mots, pluriel, etc.).	50 (84,7%)	63 (91,3%)	113 (88,2%)
indique mes erreurs de vocabulaire (choix de mots).	31 (52,5%)	44 (63,7%)	75 (58, 6%)
indique mes erreurs de ponctuation.	22 (37,3%)	33 (47,8%)	55 (42,9%)
indique mes erreurs d'orthographe.	33 (55,9%)	42 (60,8%)	75 (58, 6%)
indique mes erreurs d'organisation et de construction des paragraphes du texte.	29 (49,1%)	46 (66,6%)	75 (58, 6%)
indique mes erreurs sur les idées exprimées dans le travail écrit.	31 (52,5%)	42 (60,8%)	73 (57%)

4.2 Préférences des apprenants en lien avec la RC sur les erreurs de langue

Maintenant que nous savons que les participants s'adonnent à des activités d'écriture dans le cadre de leurs cours et qu'ils reçoivent de la rétroaction corrective sur la forme, nous nous attarderons à connaître ce qu'ils préfèrent et ce qu'ils considèrent utile en terme de RC. Dans les paragraphes suivants, nous présenterons les résultats des données obtenues à partir de la section III du questionnaire (questions 6 à 12).

Nous les présenterons par niveau (intermédiaire et fin avancé) et nous donnerons le total de réponses pour les deux niveaux. Nous tenons à souligner ici que des analyses statistiques n'ont pas été faites sur les données descriptives pour les questions 6 à 12 du questionnaire afin de déterminer s'il existe une différence significative entre les niveaux, car ces questions ne touchent que la question de recherche 1 qui était uniquement de nature descriptive. Ce n'est que sur les préférences de types de RC et sur la perception des participants de leur utilité et efficacité (questions 13 et14) que des analyses statistiques pour comparer les deux niveaux ont été réalisées, car c'était ce que visait la question de recherche 2. Il est à noter que les questions 13 et 14 du questionnaire sont, en fait, des questions à multiples sous-questions et elles touchent l'essentiel de notre recherche. Ce sont, en effet, la réaction des apprenants aux divers types de RC qui a le potentiel de révéler l'information la plus pertinente pour les enseignants.

Dans cette section, les étudiants ont répondu à une série de questions sur leurs perceptions par rapport à la RC sur les erreurs de langue. Cette section du questionnaire commence par la question 6, qui porte sur les deux modes de rétroaction, soit ciblée (sélection des erreurs à indiquer à l'apprenant) ou non ciblée (toutes les erreurs sont indiquées), ce qui revient un peu à la quantité de rétroaction fournie à l'apprenant. Les répondants ont eu la possibilité de choisir plus d'une réponse pour cette question. Le tableau 4.3 qui suit contient les fréquences et les pourcentages pour les choix de réponses qui ont été sélectionnés uniquement ainsi que ceux qui ont été sélectionnés et accompagnés d'au moins un autre choix par l'ensemble de nos participants, soit 128 étudiants ainsi que selon leur niveau, soit intermédiaire et fin avancé.

Plus de la moitié de l'ensemble des 128 répondants, 68 étudiants, soit 53,1%, ont sélectionné uniquement le premier choix de réponses, « indicate all my mistakes »,

soit 33 étudiants (55,9%) au niveau intermédiaire et 35 étudiants (50,7%) au niveau fin avancé. Toutefois, ce choix de réponses a été sélectionné accompagné d'au moins un autre choix et ce, par 100 répondants (78,1%) parmi l'ensemble des participants (128 étudiants) regroupant 45 étudiants (76,2%) au niveau intermédiaire et 55 étudiants (79,7%) au niveau fin avancé. Ces résultats démontrent leur désir d'être corrigés pour toutes leurs erreurs. En effet, seulement 2 étudiants (1,6%) ont choisi « not indicate my mistake ». Selon ces résultats, les répondants sont plus intéressés à avoir une correction ciblée plutôt que non ciblée. En outre, puisque les répondants ont eu la possibilité de choisir plus d'une réponse pour cette question, il y avait des étudiants qui ont sélectionné deux ou trois choix de réponse. Par exemple, il y avait 13 étudiants, tous niveau confondus, qui ont choisi à la fois « indique toutes mes erreurs » et « indique mes erreurs qui rendent la compréhension du propos difficile ». Le tableau 4.3 comprend aussi les résultats détalillés de la combinasion des choix par les étudiants, et ce par niveau.

Les fréquences des réponses pour les six autres questions de cette section (section III, questions 7 à 12) apparaissent, dans l'ordre, dans les tableaux 4.4 à 4.9 et ce, selon l'ensemble des participants ainsi que selon leur niveau langagier. Pour répondre à ces questions, nous avons demandé aux répondants de sélectionner, pour chaque déclaration, l'échelon qui décrivait le mieux leur opinion. Les choix ont été basés sur une échelle de 6 échelons de Likert qui comprend « fortement d'accord », « d'accord », « partiellement d'accord », « partiellement en désaccord », « en désaccord » et « fortement en désaccord ».

Tableau 4.3 Préférences des apprenants sur la qua	entité de RC		
Réponses Quand mon enseignant(e) corrige mes erreurs, je désire qu'elle	Intermédiaire n = 59 Fréquence (Pourcentage)	Fin avancé n = 69 Fréquence (Pourcentage)	Total n = 128 Fréquence (Pourcentage)
indique toutes mes erreurs.	33 (55,9%)	35 (50,7%)	68 (53,1%)
indique quelques-unes de mes erreurs, mais pas toutes.	4 (6,7%)	4 (5,8%)	8 (6,2%)
indique mes erreurs qui rendent la compréhension du propos difficile.	3 (5%)	4 (5,8%)	7 (5,4%)
indique mes erreurs reliées à une notion récemment apprise.	1 (1,7%)	0 (0,0%)	1 (0,7%)
n'indique pas mes erreurs.	1 (1,7%)	1 (1,4%)	2 (1,5%)
autres (s'il-vous-plaît, spécifier).	1 (1,7%)	0 (0,0%)	1 (0,7%)
« indique toutes mes erreurs » et « indique mes erreurs qui rendent la compréhension du propos difficile ».	3 (5%)	10 (14,5%)	13 (10,1%)
« indique toutes mes erreurs » et « indique mes erreurs reliées à une notion récemment apprise ».	4 (6,7%)	4 (5,8%)	8 (6,2%)
« indique mes erreurs qui rendent la compréhension du propos difficile » et « indique mes erreurs reliées à une notion récemment apprise ».	3 (5%)	4 (5,8%)	7 (5,4%)
« indique toutes mes erreurs », « indique mes erreurs qui rendent la compréhension du propos difficile » et « indique mes erreurs reliées à une notion récemment apprise ».	3 (5%)	3 (4,3%)	6 (4,6%)
« indique toutes mes erreurs » et « autres (s'il-vous-plaît, spécifier) ».	1 (1,7%)	1 (1,4%)	2 (1,5%)
« indique toutes mes erreurs », « indique quelques-unes de mes erreurs, mais pas toutes », « indique mes erreurs qui rendent la compréhension du propos difficile » et « indique mes erreurs reliées à une notion récemment apprise ».	1 (1,7%)	1 (1,4%)	2 (1,5%)
« indique toutes mes erreurs », « indique quelques-unes de mes erreurs, mais pas toutes » et « indique mes erreurs qui rendent la compréhension du propos difficile ».	0 (0,0%)	1 (1,4%)	1 (0,7%)
« indique quelques-unes de mes erreurs, mais pas toutes » et « indique mes erreurs qui rendent la compréhension du propos difficile ».	0 (0,0%)	1 (1,4%)	1 (0,7%)

La question 7 concernait les perceptions des apprenants d'ALS quant à l'importance pour eux d'écrire sans erreur de langue. Nous avions pensé qu'il serait important de connaitre cette information afin de mettre en relation leurs préférences en terme de RC et l'importance pour eux d'écrire sans erreurs de langue. La déclaration suivante a servi à recueillir les données à cette fin : « When I write in English, it is important for me to write without any language mistakes ». Parmi les 128 répondants, 49 d'entre eux (38,3%) ont choisi « tout à fait d'accord » et 36 autres (28,1%) ont choisi « d'accord »; 28 étudiants (21,9%) ont choisi « partiellement d'accord » et 9 d'entre eux (7,0%) ont sélectionné « partiellement en désaccord ». Pour cette question, seulement 2 étudiants (1,6%) ont sélectionné « fortement en désaccord », 4 étudiants (3.1%) ont choisi « en désaccord ». En ce qui concerne les résultats selon le niveau des apprenants, 28 étudiants (47,4%) étaient « fortement d'accord » et 13 étudiants (22%) étaient « d'accord » parmi les 59 répondants du niveau intermédiaire et ce, par rapport à l'importance de la précision et de l'écriture sans erreurs de langue. Un total de 21 étudiants (30,4%) étaient « fortement d'accord » et 23 étudiants (33,4%) étaient « d'accord » à ce propos parmi les 69 répondants du niveau fin avancé. Selon ces résultats, nous constatons que la plupart des étudiants des deux niveaux sont soit « fortement d'accord », soit « d'accord » : ces résultats totalisent 41 étudiants (69,5%) au niveau intermédiaire et 44 étudiants (63,7%) au niveau fin avancé.

Tableau 4.4 Perceptions des apprenants en lien avec l'importance de la précision en écriture

Q7: Lorsque j'écris en anglais, il est important pour moi d'écrire sans erreur de langue.

Réponses	Intermédiaire Fréquence (Pourcentage)	Fin avancé Fréquence (Pourcentage)	Total Fréquence (Pourcentage)
Fortement d'accord	28 (47,4%)	21 (30,4%)	49 (38,3%)
D'accord	13 (22%)	23 (33,4%)	36 (28,1%)
Partiellement d'accord	10 (17%)	18 (26,1%)	28 (21,9%)
Partiellement en désaccord	6 (10,2%)	3 (4,3%)	9 (7%)
En désaccord	0 (0,0%)	4 (5,8%)	4 (3,1%)
Fortement en désaccord	2 (3,4%)	0 (0,0%)	2 (1,6%)
Total	59 (100%)	69 (100%)	128 (100%)

À la question 8, il s'agissait de revérifier l'étendue des corrections à laquelle les apprenants s'attendent, pour ensuite distinguer entre les types d'erreurs pour lesquelles ils désirent recevoir une correction. En réponse à cette question, « it is important to me that my English teacher indicates all my language mistakes (e.g., grammar, vocabulary, punctuation, spelling) in my writing assignment », plus de la moitié de l'ensemble des étudiants (70, soit 54,7%) ont sélectionné « tout à fait d'accord » et 33 étudiants (25,8%) ont sélectionné « d'accord », suivi de 18 étudiants (14,1%) qui ont choisi « partiellement d'accord ». Seulement 2 étudiants, parmi tous les répondants, ont été « en désaccord » et 5 étudiants « partiellement en désaccord ». Aucun étudiant n'était « fortement en désaccord » parmi les 128 répondants. Comme démontré dans le tableau qui suit, les résultats obtenus quant aux réponses des répondants selon leur niveau révèlent que la majorité des étudiants des deux niveaux

sont soit « fortement d'accord », soit « d'accord » quant à la correction de toutes les erreurs de langue de toutes sortes par l'enseignant dans leurs productions écrites. Au total, 49 étudiants (83,0%) au niveau intermédiaire et 54 étudiants (78,2%) au niveau fin avancé sont « fortement d'accord » ou « d'accord » à ce sujet.

Tableau 4.5 Perceptions des apprenants en lien avec l'importance de la RC sur les différentes catégories d'erreurs de langue

Q8: Il est important pour moi que mon enseignant d'anglais m'indique toutes mes erreurs de langue (par exemple : grammaire, vocabulaire, ponctuation, orthographe) dans mes productions écrites.

Réponses	Intermédiaire Fréquence (Pourcentage)	Fin avancé Fréquence (Pourcentage)	Total Fréquence (Pourcentage)
Fortement d'accord	34 (57,6%)	36 (52,2%)	70 (54,7%)
D'accord	15 (25,4%)	18 (26,1%)	33 (25,8%)
Partiellement d'accord	6 (10,2%)	12 (17,4%)	18 (14,1%)
Partiellement en désaccord	2 (3,4%)	3 (4,3%)	5 (3,9%)
En désaccord	2 (3,4%)	0 (0,0%)	2 (1,5%)
Fortement en désaccord	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Total	59 (100%)	69 (100%)	128 (100%)

Les questions 9, 10, 11 et 12 du questionnaire portaient sur les perceptions des apprenants par rapport à l'importance des différents aspects de la précision en écriture. Plus précisément, nous leur avons demandé d'indiquer l'importance qu'ils apportaient au fait que leur enseignant d'anglais indique leurs erreurs en lien avec le vocabulaire, la grammaire, la ponctuation ainsi que l'orthographe. Les tableaux 4.6 à 4.9 présentent les résultats descriptifs. Un peu plus d'étudiants, tous niveaux

confondus, (74 des 128 répondants, soit 57,8%) ont affirmé qu'ils étaient « fortement d'accord » que leur enseignant d'anglais indique leurs erreurs de grammaire (par exemple: l'ordre des mots, les pluriels, le choix des temps des verbes, les prépositions, les articles, etc.) que les autres types d'erreurs. De plus, 35 (27,3%) et 14 répondants (11%) de l'ensemble des répondants étaient respectivement « d'accord » et « partiellement d'accord » par rapport à l'importance de la correction des enseignants sur la grammaire. Seulement un étudiant, parmi tous les répondants, a sélectionné « en désaccord » en répondant à cette question et aucun étudiant n'a choisi « fortement en désaccord ». Un peu moins de la majorité des répondants ont choisi « fortement d'accord » par rapport à la correction de leurs erreurs sur l'orthographe (63 étudiants, soit 49,2%), le vocabulaire (55 étudiants, soit 43%) et la ponctuation (48 étudiants, soit 37,5%). En ce qui concerne la correction sur le vocabulaire, seulement 2 étudiants, parmi tous les répondants, étaient « en désaccord » et ne trouvaient pas important que leur enseignant indique leurs erreurs de vocabulaire. Personne n'était fortement « en désaccord ». Quant à la correction sur la ponctuation, seulement un étudiant, parmi tous les répondants, était « en désaccord » et 7 étudiants « partiellement en désaccord » concernant le fait que leur enseignant d'anglais indique leurs erreurs de ponctuation. Globalement, aucun étudiant, parmi l'ensemble des répondants, n'a sélectionné « fortement en désaccord » par rapport à la correction sur le vocabulaire, la grammaire, la ponctuation et l'orthographe.

Quant aux résultats associés au niveau de compétences langagières des apprenants, la majorité des étudiants des deux niveaux (intermédiaire et fin avancé) étaient « fortement d'accord » avec le fait que leur enseignant d'anglais indique leurs erreurs de grammaire. Au total, 50 étudiants (84,7%) des 59 répondants au niveau intermédiaire et 59 étudiants (85,5%) des 69 répondants au niveau fin avancé étaient « fortement d'accord » ou « d'accord » à ce sujet. Un peu moins de répondants des

deux niveaux ont choisi « fortement d'accord » ou « d'accord » par rapport à la correction de leurs erreurs sur l'orthographe, le vocabulaire et la ponctuation. Pour ce qui est de la correction sur les erreurs de l'orthographe, 49 étudiants (83%) des 59 répondants au niveau intermédiaire et 47 étudiants (68,1%) des 69 répondants au niveau fin avancé étaient « fortement d'accord » ou « d'accord ». En général, 41 étudiants (69,4%) des 59 répondants au niveau intermédiaire et 53 étudiants (76,8%) des 69 répondants au niveau fin avancé étaient « fortement d'accord » ou « d'accord » par rapport à la correction des erreurs sur le vocabulaire. En ce qui concerne la correction sur les erreurs de ponctuation, 39 étudiants (66,1%) des 59 répondants au niveau intermédiaire et 52 étudiants (75,3%) des 69 répondants au niveau fin avancé étaient « fortement d'accord » ou « d'accord ».

Tableau 4.6 Perceptions des apprenants en lien avec l'importance de la RC sur les erreurs de vocabulaire

Q9: Il est important pour moi que mon enseignant d'anglais indique mes erreurs de vocabulaire (choix des mots).

Réponses	Intermédiaire Fréquence (Pourcentage)	Fin avancé Fréquence (Pourcentage)	Total Fréquence (Pourcentage)
Fortement d'accord	22 (37,3%)	33 (47,8%)	55 (43%)
D'accord	19 (32,2%)	20 (29%)	39 (30,5%)
Partiellement d'accord	13 (22%)	8 (11,6%)	21 (16,4%)
Partiellement en désaccord	3 (5,1%)	8 (11,6%)	11 (8,6%)
En désaccord	2 (3,4%)	0 (0,0%)	2 (1,5%)
Fortement en désaccord	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Total	59 (100%)	69 (100%)	128 (100%)

Tableau 4.7 Perceptions des apprenants en lien avec l'importance de la RC sur les erreurs de grammaire

Q10: Il est important pour moi que mon enseignant d'anglais indique mes erreurs de grammaire (ordre des mots, accords, temps de verbe, prépositions, déterminants, etc.).

Réponses	Intermédiaire Fréquence (Pourcentage)	Fin avancé Fréquence (Pourcentage)	Total Fréquence (Pourcentage)
Fortement d'accord	32 (54,2%)	42 (60,9%)	74 (57,8%)
D'accord	18 (30,5%)	17 (24,7%)	35 (27,3%)
Partiellement d'accord	5 (8,5%)	9 (13%)	14 (11%)
Partiellement en désaccord	3 (5,1%)	1 (1,4%)	4 (3,1%)
En désaccord	1 (1,7%)	0 (0,0%)	1 (0,8%)
Fortement en désaccord	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Total	59 (100%)	69 (100%)	128 (100%)

Tableau 4.8 Perceptions des apprenants en lien avec l'importance de la RC sur les erreurs de ponctuation

Q11: Il est important pour moi que mon enseignant d'anglais indique mes erreurs

de ponctuation.

Réponses	Intermédiaire Fréquence (Pourcentage)	Fin avancé Fréquence (Pourcentage)	Total Fréquence (Pourcentage)
Fortement d'accord	19 (32,2%)	29 (42%)	48 (37,5%)
D'accord	20 (33,9%)	23 (33,4%)	43 (33,6%)
Partiellement d'accord	15 (25,4%)	14 (20,3%)	29 (22,7%)
Partiellement en désaccord	4 (6,8%)	3 (4,3%)	7 (5,4%)
En désaccord	1 (1,7%)	0 (0,0%)	1 (0,8%)
Fortement en désaccord	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Total	59 (100%)	69 (100%)	128 (100%)

Tableau 4.9 Perceptions des apprenants en lien avec l'importance de la RC sur les erreurs d'orthographe lexicale

Q12: Il est important pour moi que mon enseignant d'anglais indique mes erreurs d'orthographe

Réponses	Intermédiaire Fréquence (Pourcentage)	Fin avancé Fréquence (Pourcentage)	Total Fréquence (Pourcentage)
Fortement d'accord	29 (49,1%)	34 (49,3%)	63 (49,2%)
D'accord	20 (33,9%)	13 (18,8%)	33 (25,8%)
Partiellement d'accord	6 (10,2%)	13 (18,8%)	19 (14,8%)
Partiellement en désaccord	1 (1,7%)	5 (7,3%)	6 (4,7%)
En désaccord	3 (5,1%)	4 (5,8%)	7 (5,5%)
Fortement en désaccord	0 (0,0)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Total	59 (100%)	69 (100%)	128 (100%)

4.3 Préférences des apprenants sur la RC et utilité perçue des différents types de RC

Dans cette partie, nous présenterons les résultats de l'analyse des données recueillies à partir des sections IV et V (questions 13 et 14) du questionnaire. Dans la section IV du questionnaire, les étudiants ont été invités à répondre à une question (question 13 et ses sous-questions) sur leurs perceptions et préférences par rapport aux différents types de RC. Nous avons donc présenté chaque type de RC à l'écrit à l'aide d'un exemple et nous avons demandé aux répondants « how do you like these types of feedback (correction)? ». Dans la section V, il y avait également une question (question 14 et ses sous-questions) dans laquelle nous avons présenté les différents types de RC à l'écrit, toujours avec un exemple pour chacun des types, et nous avons demandé aux répondants leurs perceptions sur l'utilité ou l'efficacité de ceux-

ci : « For you, how useful do you think these types of feedback are in order to learn to write English accurately (i.e., without language mistakes)? ». Sept types de RC à l'écrit ont été abordés dans ces deux questions et ont été présentés dans les souspoints a), b), c), d), e), f) et g). Ces différents types de RC à l'écrit sont les suivants :

- a) Rétroaction directe sans explications (offrir la correction);
- b) Rétroaction directe avec quelques explications (offrir la correction avec quelques explications métalinguistiques);
- c) Rétroaction indirecte (indiquer la présence d'une erreur en la soulignant ou en l'encerclant et s'attendre à ce que l'apprenant la corrige);
- d) Rétroaction indirecte avec quelques explications (indiquer la présence d'une erreur en la soulignant ou en l'encerclant tout en fournissant quelques explications métalinguistiques);
- e) Rétroaction indirecte codée (identifier la catégorie d'erreur avec l'utilisation d'un code de correction, par exemple V = verbe);
- f) Rétroaction indirecte dans la marge (écrire dans la marge qu'il y a une erreur ou plusieurs erreurs à corriger);
- g) Reformulation (réécrire une partie du texte complètement pour aider l'apprenant à le comparer avec son travail).

Afin de compiler les données obtenues à partir des questions 13 et 14 du questionnaire, nous avons d'abord calculé le niveau moyen d'accord avec les affirmations (échelle Likert de 1 à 6, 1 étant le niveau d'accord le plus élevé) et l'écart type pour les sept types particuliers de RC à l'écrit. Ces résultats, pour les deux groupes confondus, se trouvent dans le tableau 4.10. Pour plus de détails et de précisions, les tableaux 4.11 à 4.16 reprennent les sept types de rétroaction de l'étude et présentent les résultats par niveau selon les fréquences de réponse à chaque affirmation pour la préférence (question 13) et pour la perception de l'utilité ou de

l'efficacité (question 14). Les sous-sections 4.3.1 et 4.3.2 expliquent ces résultats respectivement pour la préférence et pour l'utilité perçue, et établit l'ordre de préférence ou d'utilité perçue selon ce que révèle les tests de signifiance réalisés à partir des données descriptives.

Tableau 4.10 Préférences et utilité perçue des différents types de RC (les deux niveaux confondus)

Types de RC	Préférences (Question 13) n = 126		Utilité perçue (Question 14) n = 124	
	Moyenne*	Erreur type	Moyenne*	Erreur type
Rétroaction directe (a)	2,30	1,11	2,62	1,12
Rétroaction directe + quelques explications (b)	2,29	1,39	2,13	1,08
Rétroaction indirecte en soulignant l'erreur (c)	3,77	1,51	3,44	1,35
Rétroaction indirecte + quelques explications (d)	2,81	1,32	2,73	1,06
Rétroaction indirecte codée (e)	3,04	1,35	3,05	1,24
Rétroaction indirecte dans la marge (f)	4	1,38	3,63	1,36
Reformulation (g)	3,47	1,58	3,27	1,60

^{*} Moyenne selon l'échelle Likert à six niveaux, le niveau 1 représentant la préférence ou l'utilité perçue la plus élevée et le niveau 6, la préférence ou l'utilité perçue la moins élevée.

Tableau 4.11 Préférences et utilité perçue de la RC directe (fréquences des réponses)

	Rétroaction directe						
Ques	Préférences Question 13a (n = 127)			Utilité perçue Question 14a (n = 127)			
Réponses	Intermédiaire Fréquence	Fin avancé Fréquence	Réponses	Intermédiaire Fréquence	Fin avancé Fréquence		
J'aime beaucoup	12	17	Extrêmement utile	8	8		
J'aime	25	30	Très utile	23	24		
J'aime un peu	12	14	Assez utile	20	26		
J'aime peu	4	4	Pas utile	3	5		
Je n'aime pas	4 .	3	Pas très utile	3	4		
Je n'aime pas du tout	1	1	Pas du tout utile	2	1		
Total	58	69	Total	59	68		

Tableau 4.12 Préférences et utilité perçue de la RC directe en plus d'explications

(fréquences des réponses)

Rétroaction directe + quelques explications						
Préférences Question 13b (n = 128)			Utilité perçue Question 14b (n = 128)			
Réponses	Intermédiaire Fréquence	Fin avancé Fréquence	Réponses	Intermédiaire Fréquence	Fin avancé Fréquence	
J'aime beaucoup	29	24	Extrêmement utile	25	22	
J'aime	12	13	Très utile	14	22	
J'aime un peu	8	16	Assez utile	13	19	
J'aime peu	6	8	Pas utile	5	5	
Je n'aime pas	4	6	Pas très utile	1	1	
Je n'aime pas du tout	0	2	Pas du tout utile	1	0	
Total	59	69	Total	59	69	

Tableau 4.13 Préférences et utilité perçue de la RC indirecte en soulignant l'erreur

(fréquences des réponses)

Rétroaction indirecte en soulignant l'erreur						
Préférences Question 13c (n = 127)			Utilité perçue Question 14c (n = 128)			
Réponses	Intermédiaire Fréquence	Fin avancé Fréquence	Réponses	Intermédiaire Fréquence	Fin avancé Fréquence	
J'aime beaucoup	5	5	Extrêmement utile	2	5	
J'aime	10	12	Très utile	13	11	
J'aime un peu	9	13	Assez utile	21	22	
J'aime peu	11	15	Pas utile	9	17	
Je n'aime pas	15	14	Pas très utile	8	5	
Je n'aime pas du tout	9	9	Pas du tout utile	6	9	
Total	59	68	Total	59	69	

Tableau 4.14 Préférences et utilité perçue de la RC indirecte en plus d'explications (fréquences des réponses)

Rétroaction indirecte + quelques explications							
Préférences Question 13d (n = 128)			Utilité perçue Question 14d (n = 127)				
Réponses	Intermédiaire Fréquence	Fin avancé Fréquence	Réponses	Intermédiaire Fréquence	Fin avancé Fréquence		
J'aime beaucoup	11	13	Extrêmement utile	8	5		
J'aime	17	1,8	Très utile	18	25		
J'aime un peu	12	21	Assez utile	18	30		
J'aime peu	8	9	Pas utile	11	4		
Je n'aime pas	11	7	Pas très utile	3	3		
Je n'aime pas du tout	0	1	Pas du tout utile	1	1		
Total	59	69	Total	59	68		

Tableau 4.15 Préférences et utilité perçue de la RC indirecte codée (fréquences des

réponses)

Rétroaction indirecte codée							
Préférences Question 13e (n = 128)			Utilité perçue Question 14e (n = 126)				
Réponses	Intermédiaire Fréquence	Fin avancé Fréquence	Réponses	Intermédiaire Fréquence	Fin avancé Fréquence		
J'aime beaucoup	8	7	Extrêmement utile	4	4		
J'aime	14	20	Très utile	19	19		
J'aime un peu	17	19	Assez utile	19	24		
J'aime peu	9	12	Pas utile	6	13		
Je n'aime pas	7	8	Pas très utile	8	4		
Je n'aime pas du tout	4	3	Pas du tout utile	2	4		
Total	59	69	Total	58	68		

Tableau 4.16 Préférences et utilité perçue de la RC indirecte dans la marge (fréquences des réponses)

Rétroaction indirecte dans la marge						
Préférences Question 13f (n = 128)			Utilité perçue Question 14f (n = 126)			
Réponses	Intermédiaire Fréquence	Fin avancé Fréquence	Réponses	Intermédiaire Fréquence	Fin avancé Fréquence	
J'aime beaucoup	2	3	Extrêmement utile	5	2	
J'aime	9	3	Très utile	7	7	
J'aime un peu	17	15	Assez utile	23	23	
J'aime peu	11 .	15	Pas utile	10	17	
Je n'aime pas	13	19	Pas très utile	9	6	
Je n'aime pas du tout	7	14	Pas du tout utile	4	13	
Total	59	69	Total	58	68	

Tableau 4.17 Préférences et utilité perçue de la reformulation (fréquences des réponses)

Reformulation Préférences Utilité perçue Question 13g (n = 128)Question 14g (n = 127)Intermédiaire Réponses Intermédiaire Fin avancé Réponses Fin avancé Fréquence Fréquence Fréquence Fréquence J'aime 6 6 Extrêmement 10 6 utile beaucoup J'aime 19 Très utile 12 17 18 13 Assez utile 14 16 J'aime un peu 15 3 12 Pas utile 6 7 J'aime peu 9 16 Pas très utile 5 10 Je n'aime pas Je n'aime pas 7 10 Pas du tout 7 11 utile du tout Total 59 69 Total 59 68

4.3.1 Préférences des apprenants en termes de types de retroaction

Dans cette sous-section, nous présenterons les résultats en lien avec les préférences des apprenants par rapport aux différents types de RC à l'écrit (question 13 du questionnaire). Afin de déterminer s'il existait des différences significatives par rapport à la préférence des apprenants entre les différents types de RC, les analyses

statistiques ANOVA à mesure répétées à un facteur (le type) ont été utilisées. Ces analyses statistiques incluent un test de spécificité de Mauchly et une correction Greenhouse-Geisser. Ces tests ont identifié quelques différences significatives parmi les sept différents types de RC selon les préférences des étudiants. Le test de sphéricité de Mauchly est significatif, car la valeur de P est inférieure à 0,05 (χ 2 (20) = 141,735, p < 0,001) pour les types de RC. Ainsi, l'estimation de sphéricité est Σ = 0,687. Nous avons donc appliqué une correction de Greenhouse-Geisser aux résultats, car la valeur de l'estimation de sphéricité est inférieure à 0,75 (Σ < 0,75). En utilisant cette correction, F est statistiquement hautement significative (F (4,125, 515,585) = 31,995), car la valeur de P est inférieure à 0,05 (P < 0,001). Puisqu'il y avait un effet global de type de RC, nous avons donc fait des tests de comparaison multiples de Bonferroni pour différencier les différents types. C'est ainsi que nous pouvons regrouper certains types de RC comme étant significativement plus aimés par les apprenants que d'autres.

Si on se réfère au tableau 4.10, les niveaux moyens de préférence, tous niveaux confondus, pour la RC directe (2,30) et pour la RC directe avec quelques explications brèves (2,29) sont statistiquement les plus élevés. La RC indirecte avec explications, la RC indirecte codée et la RC par reformulation représentent le second groupe par ordre de préférences avec des moyennes respectives de 2,81, 3,04 et 3,48. Finalement, la RC indirecte en soulignant ou en encerclant l'erreur et la RC indirecte dans la marge, avec des moyennes respectives de 3,78 et 4 sont statistiquement semblables et représentent les préférences les plus basses.

Si on se réfère aux tableaux 4.11 à 4.17, on peut analyser les résultats de plus près en comparant les fréquences de réponses et ce, selon le niveau des apprenants. Si l'on comptabilise les fréquences de réponses pour les deux premiers choix, c'est-à-dire « J'aime beaucoup » et « J'aime », réponses que l'on qualifiera de positives, on arrive

au même ordre de préférence qu'avec les moyennes des choix de l'échelle de Likert. Les deux types de RC les plus aimés sont la RC directe sans explications ainsi que la RC directe avec explications : respectivement, 37 et 41 réponses positives chez les apprenants de niveau intermédiaire et 47 et 37 réponses positives pour les apprenants de niveau fin avancé. Les types de RC les moins appréciés sont : la RC directe à l'aide du soulignement (15 préférences élevées chez les apprenants intermédiaires et 17 chez les fin avancés) et la RC dans la marge (11 préférences élevées chez les intermédiaires et 6 chez les fin avancés). La RC indirecte avec quelques explications, la RC indirecte codée et la reformulation se trouvent dans la catégorie des types de RC qui sont plus ou moins appréciés : respectivement, et selon les niveaux intermédiaire et fin avancé, dans l'ordre, il y a eu 28 et 31 réponses positives, 22 et 27 réponses positives et 25 et 18 réponses positives. Nous verrons dans la section 4.4 que les différences entre les niveaux ne sont pas significatives.

4.3.2 Perceptions de l'utilité et l'efficacité de différents types de retroaction

Dans cette sous-section, nous aborderons les résultats en lien avec les perceptions des apprenants par rapport à l'utilité et l'efficacité des différents types de RC à l'écrit (question 14 du questionnaire). Afin de déterminer s'il existait des différences significatives par rapport à la préférence des apprenants entre les différents types de RC, les analyses statistiques ANOVA à mesure répétées à un facteur (le type) ont été utilisées de nouveau et les mêmes tests que pour les préférences ont été faits. Le test de sphéricité de Mauchly est significatif, car la valeur de P est inférieure à 0,05 (χ 2 (20) = 229,096, p < 0,001) pour les différents types de RC. Ainsi, l'estimation de sphéricité est Σ = 0,574. Nous avons donc appliqué une correction de Greenhouse-Geisser aux résultats, car la valeur de l'estimation de sphéricité est inférieure à 0,75 (Σ < 0,75). En utilisant cette correction, F est statistiquement hautement significative (F (3,446, 423,834) = 22,499), car la valeur de P est inférieure à 0,05 (P < 0,001). À

la suite de ces tests, nous pouvons regrouper certains types de RC comme étant significativement jugés davantage utiles ou efficaces par les apprenants que les autres.

Si on se réfère au tableau 4.10, les niveaux moyens de préférence quant à l'utilité et l'efficacité perçue pour la RC directe avec explications brèves (2,13) et pour la RC directe (2,62) sont statistiquement les plus élevés. La RC indirecte avec explications, la RC indirecte codée et la RC par reformulation représentent le second groupe par ordre de préférences avec des moyennes respectives de 2,73, 3,05 et 3,27. Finalement, la RC indirecte en soulignant ou en encerclant l'erreur et la RC indirecte dans la marge, avec des moyennes respectives de 3,44 et 3,63 sont statistiquement semblables et représentent les préférences les plus basses.

Si on se réfère de nouveau aux tableaux 4.11 à 4.17, on peut analyser les résultats de plus près en comparant les fréquences de réponses et ce, par niveau des apprenants. Si l'on comptabilise les fréquences de réponses pour les deux premiers choix, c'est-à-dire « Extrêmement utile » et « Très utile », réponses que l'on qualifiera de positives, on arrive au même ordre de préférence qu'avec les moyennes des choix de l'échelle Likert. Les deux types de RC jugés les plus efficaces ou utiles sont la RC directe sans explications et la RC directe avec explications : respectivement, 31 et 39 réponses positives chez les apprenants de niveau intermédiaire et 32 et 44 réponses positives ou utiles sont : la RC directe à l'aide du soulignement (15 préférences élevées chez les apprenants intermédiaires et 16 chez les fin avancés) et RC dans la marge (12 préférences élevées chez les intermédiaires et 9 chez les fin avancés). La RC indirecte avec quelques explications, la RC indirecte codée et la reformulation se trouvent dans la catégorie des types de RC qui sont plus ou moins efficaces ou utiles :

respectivement, et selon les niveaux intermédiaire et fin avancé, dans l'ordre, 26 et 30 réponses positives, 23 et 23 réponses positives et 27 et 24 réponses positives.

Nous pouvons donc observer que les préférences et les perceptions des apprenants à l'égard des différents types de RC à l'écrit ainsi que par rapport à leur utilité et leur efficacité dans l'amélioration de l'écriture sont dans le même ordre de préférence. Nous verrons dans la section 4.4 que les différences entre les niveaux ne sont pas significatives.

4.4 Corrélation entre le niveau langagier et les préférences et l'utilité perçue des types de RC

Dans cette partie, nous présenterons les résultats de l'analyse de données sur la corrélation entre le niveau langagier des apprenants et leurs réponses en ce qui a trait à leurs préférences et à l'utilité perçue des différents types de RC. Nous avons comparé les données recueillies dans les groupes intermédiaires (58 étudiants) et fin avancé (68 étudiants). Nous avons donc comparé les données de 126 étudiants pour répondre à notre deuxième question de recherche. Le tableau 4.18 présente les données descriptives par niveau.

Nous avons utilisé les analyses statistiques de ANOVA à mesure répétées à deux facteurs (le facteur type de RC qui est répété et le facteur niveau qui est fixe) qui incluaient un test de sphéricité de Mauchly et une correction Greenhouse-Geisser.

Comme indiqué dans le tableau 4.18, les niveaux moyens d'accord pour chacun des types de RC (question 13) dans les groupes avancés et intermédiaires sont semblables. Nous avons effectué le test de sphéricité de Mauchly, qui est significatif,

car la valeur de P est inférieure à 0,05 (χ 2 (20) = 143,167, p < 0,001) pour les différents types de RC. Ainsi, l'estimation de sphéricité est Σ = 0,682. Nous avons donc appliqué une correction de Greenhouse-Geisser aux résultats, car la valeur de l'estimation de sphéricité est inférieure à 0,75 (Σ < 0,75). En utilisant cette correction, l'interaction entre le type de RC et le niveau n'est pas significative (F (4,094, 507,669) = 1,794), car la valeur de P est supérieure à 0,05 (P = 0,127). Nous avons donc interprété les effets principaux de type et de niveau. En ce qui concerne les différents types de RC, F est statistiquement hautement significative (F (4,094, 507,669) = 31,647), car la valeur de P est inférieure à 0,05 (P < 0,001). Il y a donc une différence entre les types de RC peu importe le niveau. Par contre, l'effet de niveau n'est pas significatif (F (1,124) = 1,580), car la valeur de P est 0,211. Il n'y a donc pas de différence entre les niveaux peu importe le type de RC.

Comme indiqué dans le tableau 4.18, les niveaux moyens d'accord pour l'utilité et l'efficacité de chacun des types de RC (question 14) dans les groupes avancés et intermédiaires sont semblables. Nous avons effectué le test de sphéricité de Mauchly, qui est significatif, car la valeur de P est inférieure à 0,05 (χ 2 (20) = 226,848, p < 0,001) pour l'utilité et l'efficacité des différents types de RC dans l'amélioration de l'écriture. Ainsi, l'estimation de sphéricité est Σ = 0,571. Nous avons donc appliqué une correction de Greenhouse-Geisser aux résultats, car la valeur de l'estimation de sphéricité est inférieure à 0,75 (Σ < 0,75). En utilisant cette correction, l'interaction entre l'utilité perçue des types de RC et le niveau n'est pas significative (F (3,428, 418,244) = 2,622), car la valeur de P est supérieure à 0,05 (P = 0,406). Nous avons donc interprété les effets principaux de l'utilité perçue des types et de niveau. En ce qui concerne les différents types de RC, F est statistiquement hautement significative (F (3,428, 418,244) = 21,875), car la valeur de P est inférieure à 0,05 (P < 0,001). Il y a donc une différence entre l'utilité perçue des types de RC peu importe le niveau. Par contre, l'effet de niveau n'est pas significatif (F (1,122) = 1,599), car la valeur de

P est 0,209. Il n'y a donc pas de différence entre les niveaux peu importe le type de RC.

Tableau 4.18 Préférences et utilité perçue des différents types de RC (résultats par niveau)

		Préférences (Question 13) Intermédiaire = 58 Fin avancé = 68 Total = 126		Utilité perçue (Question 14) Intermédiaire = 57 Fin avancé = 67 Total = 124	
Rétroaction directe (a)	Intermédiaire	2,41	1,20	2,59	1,17
	Fin avancé	2,20	1,03	2,64	1,08
Rétroaction directe +	Intermédiaire	2,07	1,29	2,12	1,19
quelques explications (b)	Fin avancé	2,48	1,45	2,13	0,98
Rétroaction indirecte en	Intermédiaire	3,86	1,53	3,42	1,34
soulignant l'erreur (c)	Fin avancé	3,70	1,49	3,46	1,37
Rétroaction indirecte +	Intermédiaire	2,80	1,37	2,80	1,15
quelques explications (d)	Fin avancé	2,75	1,28	2,67	0,97
Rétroaction indirecte	Intermédiaire	3,03	1,38	3,01	1,27
codée (e)	Fin avancé	3,04	1,33	3,09	1,22
Rétroaction indirecte	Intermédiaire	3,74	1,37	3,40	1,33
dans la marge (f)	Fin avancé	4,23	1,36	3,83	1,37
Reformulation (g)	Intermédiaire	3,20	1,57	3,03	1,59
	Fin avancé	3,70	1,56	3,47	1,59

^{*} Moyenne selon l'échelle de Likert à six niveaux, le niveau 1 représentant la préférence ou l'utilité perçue la plus élevée et le niveau 6, la préférence ou l'utilité perçue la moins élevée.

Nous pouvons conclure que les perceptions et les préférences des répondants en terme de type de RC à l'écrit ainsi que par rapport à leur efficacité et leur utilité ne correspondent pas à leur niveau de compétence langagière. Il n'y a donc aucune

corrélation entre les types de RC préférés ou les types de RC jugés les plus efficaces ou utiles et le niveau des apprenants. Il n'y a donc pas de différence entre les niveaux, peu importe le type de RC.

4.5 Résultats des questions de validation du questionnaire

La dernière section du questionnaire, la section VI, reprenait sur une autre forme des questions posées dans la section IV afin de vérifier la fidélité des réponses des répondants. Les réponses aux questions de cette partie et aux questions correspondantes dans la section IV du questionnaire se sont avérées similaires et démontrent que les répondants ont été constants dans leurs réponses et qu'ils ont donc rempli le questionnaire avec sérieux. Ceci aide à établir la fidélité de la mesure. Pour la première question de la partie VI, la validité de la question correspondante (13a du questionnaire) était de 99,2%. Pour la deuxième question, la validité de la question correspondante (13c) était de 97,7%; pour les deux autres questions (questions 3 et 4), correspondants aux questions 13e et 13d du questionnaire, la validité était de 100%.

Maintenant que nous avons présenté, dans ce chapitre, les données recueillies à l'aide du questionnaire et les analyses réalisées sur ces données, nous serons en mesure, dans le chapitre suivant, de répondre à nos questions de recherche. Nous comparerons ensuite nos résultats à ceux des études empiriques sur le sujet présentées auparavant dans le cadre théorique de notre mémoire.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Avant de présenter la discussion des résultats dans le présent chapitre, nous rappellerons de nouveau que la présente étude porte sur les perceptions et les préférences des apprenants adultes d'anglais langue seconde (ALS) à l'égard de la rétroaction corrective (RC) à l'écrit et de ses différents types et modes. Nous étions en mesure de comprendre, dans notre propre recension des écrits, l'efficacité réelle de différents types et modes de RC à partir des recherches expérimentales sur le sujet pour bien cerner ce qui fonctionne mieux chez les apprenants. Nous avons aussi traité des perceptions de ces derniers quant aux différents types et modes de RC dans diverses recherches. De ce fait, nous avons pu nous baser sur plusieurs études pour bien mener notre recherche à terme. Dans cette étude, les deux questions de recherche suivantes ont été utilisées comme ligne directrice :

- Comment les apprenants adultes d'ALS perçoivent-ils la rétroaction corrective reçue de leur enseignant sur les divers types d'erreurs linguistiques contenues dans leurs productions écrites? (Quels types et modes de RC préfèrent-ils et trouvent-ils efficaces?)
- 2. Est-ce que le niveau langagier des apprenants d'ALS (établi en vertu de leur placement dans des classes intermédiaire et fin avancé) influence leurs perceptions envers les différents types de rétroaction corrective à l'écrit?

À la lumière de nos questions de recherche, nous discuterons, dans ce chapitre, des principaux résultats obtenus lors de notre recherche et nous les comparerons avec les résultats des autres études pertinentes présentées dans le cadre théorique de ce mémoire. Afin d'en arriver à répondre à la première question de notre recherche, la discussion des résultats sera abordée selon les thèmes suivants : premièrement, la réceptivité des apprenants à l'égard de la rétroaction corrective (réponses à la section III du questionnaire, question 6) ; deuxièmement, l'importance de la précision en écriture (réponses à la section III du questionnaire, question 7) ; troisièmement, les perceptions des apprenants sur l'importance des différentes catégories d'erreurs de langue (réponses à la section III du questionnaire, questions 5, 8, 9, 10, 11, 12) ; quatrièmement, les préférences des apprenants par rapport aux différents types de RC à l'écrit ainsi que leurs perceptions quant à l'utilité ou à l'efficacité de ceux-ci (réponses à la section IV, question 13 et à la section V, question 14). Enfin, nous discuterons de l'absence de corrélation entre les perceptions et préférences des apprenants par rapport aux différents types de RC à l'écrit et leur niveau langagier afin d'aborder notre deuxième question de recherche.

5.1 Réceptivité des apprenants à l'égard de la rétroaction corrective

Dans la section qui suit, nous discuterons des résultats en lien avec la quantité de RC que les apprenants participant à notre étude désirent recevoir quant à leurs travaux écrits et ce, de la part de leur enseignant. Selon les résultats obtenus dans la présente étude, les étudiants préfèrent recevoir une grande quantité de RC, c'est-à- dire qu'ils désirent obtenir de la RC « non ciblée » plutôt que « ciblée ». Ce qui est important à retenir dans nos résultats est le fait que seulement deux étudiants parmi tous les répondants (n = 128) ne veulent pas que leur enseignant leur indique leurs erreurs. Plus de la moitié des répondants des deux niveaux langagiers ont sélectionné uniquement le premier choix de réponses, « indicate all my mistakes », soit 33 étudiants (55,9%) au niveau intermédiaire et 35 étudiants (50,7%) au niveau fin avancé. En général, la majorité de l'ensemble des répondants (78,1%) a sélectionné ce choix de réponses « indicate all my mistakes », accompagné d'au moins un autre

choix et ce, par niveau, soit 45 étudiants (76,2%) au niveau intermédiaire et 55 étudiants (79,7%) au niveau fin avancé. Ces résultats démontrent que les étudiants participant à notre étude préfèrent que l'enseignant indique toutes les erreurs de leur travail écrit au lieu de se concentrer uniquement sur certaines de leurs erreurs et de laisser des erreurs non corrigées. Ces données rejoignent les résultats de plusieurs autres études expérimentales portant sur les perceptions des apprenants envers la RC ciblée ou sélective ainsi que non ciblée ou exhaustive (Amrhein et Nassaji, 2010 ; Diab, 2005 ; Jean et Simard, 2011 ; Lee, 2005 ; Leki, 1991 ; Radecki et Swales, 1988). Selon les résultats de ces études, les apprenants adultes d'ALS et d'ALE préfèrent généralement que leur enseignant corrige toutes les erreurs dans leurs travaux écrits. Les lignes suivantes porteront sur les résultats de ces recherches qui seront rappelées brièvement une par une.

À titre d'exemple, Jean et Simard (2011) rapportent que la plupart de leurs participants (68%) ont exprimé leur désir de voir toutes leurs erreurs écrites corrigées au niveau de l'écriture. De même, Amrhein et Nassaji (2010) rapportent que la majorité des apprenants (93,9%) de leur étude ont sélectionné le choix de réponse « identifier toutes les erreurs » lorsqu'on leur a demandé s'ils pensaient que les enseignants devraient marquer « toutes les erreurs », « quelques-unes », « aucune » ou « ne répondre qu'aux idées et au contenu ». De plus, la majorité des apprenants (77,8%) ont déclaré que l'indication de leurs erreurs par leur enseignant leur permet de voir l'ensemble de leurs erreurs, ce qui, selon eux, pourrait être utilisé comme un outil d'apprentissage pour améliorer leur écriture. Selon ces résultats, Amrhein et Nassaji (2010) rapportent que les apprenants pensent qu'il est désirable que leur enseignant leur fournisse le plus de correction possible. En outre, les étudiants de l'étude de Amrhein et Nassaji (2010) désapprouvent les options suivantes : l'enseignant ne marque que quelques erreurs ; l'enseignant ne marque que les erreurs qui interfèrent avec la communication ; l'enseignant répond uniquement au contenu et

aux idées ou il ne marque pas une erreur répétée. Ces étudiants considéraient également que l'enseignant était responsable de corriger toutes les erreurs. Rappelons que la majorité des apprenants (82,9%) de l'étude de Lee (2005) souhaitaient voir leur enseignant identifier et corriger leurs erreurs et ont donc préféré recevoir de la RC exhaustive (non ciblée) plutôt que sélective (ciblée). Dans les entrevues de suivi, les apprenants de cette étude ont rapporté qu'ils aimaient connaître leurs fautes et ont affirmé que c'était une bonne façon d'apprendre à partir de leurs erreurs. Diab (2005) a obtenu des résultats similaires et rapporte que la majorité des étudiants de son étude ont exprimé leurs préférences pour que toutes leurs erreurs soient corrigées, notamment lorsque l'enseignant remet le projet final. De ce fait, ils préfèrent que leur enseignant corrige toutes les erreurs tant pour la première version que pour la version finale de leurs productions écrites. Aussi, selon les résultats de l'étude de Leki (1991), la plupart des participants (70%) ont préféré que toutes les erreurs soient corrigées, tandis que seulement 19% d'entre eux ont souhaité que seules les erreurs majeures soient corrigées.

Encore une fois, les apprenants de l'étude de Radecki et Swales (1988) s'attendent à ce que leur enseignant corrige toutes les erreurs de forme, sans quoi ils pourraient perdre confiance en leur enseignant. À la lumière de tous ces résultats qui se sont avérés similaires lors de notre étude par rapport aux deux modes de correction, exhaustive (ou non ciblée) et sélective (ou ciblée), nous pouvons constater clairement que les apprenants d'anglais désirent recevoir de la correction pour toutes leurs erreurs. Ferris (2004) mentionne également ce fait et note que les études sur les opinions des apprenants envers la RC (Cohen, 1987; Ferris et Roberts, 2001; Hedgcock et Lefkowitz, 1994, 1996; Leki, 1991; Saito, 1994) sont tous très cohérentes: les apprenants en LS apprécient la correction de leurs enseignants et considèrent qu'elle est extrêmement importante dans leur succès. Cependant, Ferris (2004), en accord avec Truscott (1996, 1999), explique que ces résultats ne peuvent

pas être considérés comme étant déterminants dans la poursuite de la correction d'erreurs par l'enseignant de LS. Toujours selon Ferris (2004), il est à noter que les étudiants ne sont pas nécessairement les meilleurs juges pour cibler leurs besoins en matière d'enseignement. Cependant, de leur point de vue, l'opinion des étudiants est fortement ancrée, et ces auteurs pensent que cet enjeu peut influencer leur succès. Ainsi, la recherche existante sur les opinions des étudiants prédit que la présence de rétroaction d'erreur peut être bénéfique et son absence peut être nocive (Ferris, 2004, p. 54).

De plus, dans notre propre recension des écrits, nous avons essayé de comprendre l'efficacité de la RC ciblée et non ciblée auprès des apprenants. Nous avons constaté que les études ayant employé la RC ciblée (Bitchener, 2008; Bitchener et Knoch, 2009 ; Sheen, 2007) ainsi que les recherches ayant utilisé la RC non ciblée (Van Beuningen, De Jong, et Kuiken 2008, 2012) ont toutes rapporté des effets positifs pour ces deux quantités possibles de correction, soit ciblée et non ciblée. En outre, l'étude de Ellis et al. (2008) est intéressante à explorer du fait qu'ils ont comparé les modes de correction (ciblée et non ciblée) afin de découvrir lequel est le plus utile. Ces chercheurs n'ont pas trouvé de différences significatives entre les deux modes possibles de correction et ont rapporté que la RC ciblée (sur les déterminants en anglais) ainsi que la RC non ciblée sont aussi efficaces l'une que l'autre. À la lumière de toutes ces études, nous notons que les deux modes de RC, soit la RC ciblée et la RC non ciblée, sont efficaces au même titre. Cependant, Lee (2008), en accord avec Ferris (2002) et Mantello (1997), écrit que la RC ciblée est généralement plus utile que la RC non ciblée, du fait que cette dernière représente une lourde tâche pour les enseignants et s'avère accablante pour les étudiants (p. 71). Pourtant, nous croyons que plus de recherches expérimentales devraient être conduites pour déterminer lequel des deux modes de RC (ciblée ou non ciblée) est la plus utile et ce, entre autres, par rapport au niveau de compétence dans la langue. D'une part, considérant que la plupart des apprenants de plusieurs études mentionnées ci-dessus apprécient recevoir la RC non ciblée, nous croyons, en accord avec Ferris (2004, p. 51), que si l'enseignant ne fournit pas de RC non ciblée à leurs apprenants, il est possible que ces derniers perdent confiance en leur enseignant du fait qu'ils pensent que de recevoir une grande quantité de RC est une façon d'apprendre à partir de leurs erreurs et leur permet d'améliorer leur écriture. D'une autre part, si l'on fournit toujours aux apprenants de la RC non ciblée, nous pensons qu'ils risquent de devenir dépendants de leur enseignant plus qu'il est nécessaire et auraient ainsi moins de chances de tendre vers l'autocorrection et ce, à long terme. Nous pouvons donc suggérer aux enseignants d'utiliser les deux modes de RC de façon alternée et selon les besoins. De plus, en accord avec plusieurs chercheurs (Diab, 2005; Radecki et Swales, 1988), nous croyons qu'il est nécessaire de considérer si les étudiants ayant déclaré avoir reçu une grande quantité de RC ont réellement besoin de cette démarche et si cette dernière leur a permis d'améliorer leur productions écrites.

Maintenant que nous avons expliqué les résultats obtenus concernant les perceptions des apprenants à l'égard des deux modes de RC, soit « ciblée » et « non ciblée », la partie suivante sera consacrée à la discussion des résultats en lien avec l'importance d'écrire sans erreurs pour les apprenants.

5.2 Importance de la précision linguistique en écriture

Dans cette section, nous discuterons des résultats associés aux perceptions des apprenants adultes d'ALS quant à l'importance pour eux d'écrire sans erreurs de langue en anglais (question 7 du questionnaire). Nous comparerons alors nos données aux résultats des recherches pertinentes publiées à ce sujet.

En accord avec des études ultérieures (Diab, 2005 ; Jean et Simard, 2011 ; Leki, 1991), les étudiants de notre étude ont révélé un grand souci pour la précision linguistique. Selon nos résultats, parmi les 128 répondants, 49 d'entre eux (38,3%) étaient « fortement d'accord » et 36 autres (28,1%) étaient « d'accord » avec l'énoncé comme quoi il est important d'écrire sans erreurs. Aussi, parmi 59 de nos répondants du niveau intermédiaire, 28 étudiants (47,4%) d'entre eux étaient « fortement d'accord » et 13 étudiants (22%) étaient « d'accord » en ce qui concerne l'importance de la précision linguistique dans l'écriture. Parmi 69 répondants du niveau fin avancé, 21 étudiants (30,4%) étaient « fortement d'accord » et 23 étudiants (33,4%) étaient « d'accord » sur ce point. Selon ces résultats, nous constatons que plus de la moitié des étudiants des deux niveaux sont soit « fortement d'accord » ou soit « d'accord » : un total de 41 étudiants (69,5%) au niveau intermédiaire et 44 étudiants (63,7%) au niveau fin avancé. Dans l'étude de Jean et Simard (2011), un taux élevé d'apprenants d'ALS ont également évalué l'importance d'écrire sans erreurs (49,05% d'entre eux ont évalué la précision comme « très importante » et 42,24% comme « importante ». Par ailleurs, dans l'étude de Leki (1991), 91 étudiants parmi 100 participants ont rapporté qu'il est « très important » et 8 autres étudiants ont dit qu'il est « important » pour eux de faire aussi peu d'erreurs que possible dans leur travail écrit. De plus, la majorité (90%) des étudiants d'ALE de l'étude de Diab (2005) ont convenu qu'il est important pour eux d'avoir le moins d'erreurs possible dans leur travail écrit. De façon globale, nous remarquons que l'ensemble de ces résultats relève que les apprenants souhaitent adopter une écriture sans erreurs linguistiques. Toujours selon nos résultats, seulement deux étudiants parmi tous nos participants étaient « fortement en désaccord » et quatre étudiants étaient « en désaccord » quant à l'importance pour eux d'écrire sans erreurs de langue. Ces derniers résultats font ressortir le fait qu'un très faible nombre de nos participants ne donnent pas une importance significative à une écriture sans erreurs.

Ces résultats sont similaires à ceux de l'étude de Diab (2005) dans laquelle seulement deux étudiants parmi 156 participants étaient « fortement en désaccord » et « en désaccord » quant à l'importance pour eux d'avoir le moins d'erreurs possible dans leur travail écrit. Toutefois, Leki (1991) mentionne qu'avoir une écriture complètement sans erreurs de langue n'est pas un objectif réaliste. Leki (1991) rapporte que certains apprenants d'ALS pourraient exprimer le désir de participer à des cours d'anglais de manière à parfaire leurs compétences dans la langue anglaise et ce, le plus rapidement possible. Ces apprenants participent souvent à ces cours d'écriture d'ALS dans le but d'éliminer leurs erreurs de langue et ce, principalement au niveau de la grammaire. Leki (1991) continue donc à expliquer que « ces apprenants sont peu susceptibles d'être au courant que la recherche met en lumière que certaines erreurs dans leur écriture ne peuvent jamais disparaitre et que, par conséquent, d'énormes dépenses d'efforts pour les éliminer peuvent être inutiles » (traduction libre, p. 204).

De plus, Armhein et Nassaji (2010) mentionnent un autre point en se référant à plusieurs études (Cohen, 1987; Cohen et Cavalcanti, 1990; Radecki et Swales, 1988) qui ont fait ressortir que les erreurs des apprenants sont souvent reproduites même après que la RC à l'écrit ait été fournie. Armhein et Nassaji (2010) expliquent donc que la correction d'erreurs est une question complexe. Selon Armhein et Nassaji (2010), pour que toute correction d'erreurs soit perçue comme efficace, il faudrait considérer non seulement la nature de la rétroaction, mais aussi le type d'erreur ainsi que la façon que l'on corrige les erreurs et le moment où on le fait. Pour eux, il faut également tenir compte des nombreux autres facteurs qui peuvent affecter l'efficacité de la correction d'erreurs, y compris le contexte socioculturel dans lequel la rétroaction est prévue ainsi que les divers besoins et les différences individuelles de chaque apprenant. Dans cet ordre d'idées, Armhein et Nassaji (2010) suggèrent donc aux enseignants de « tenir compte de la complexité de l'apprentissage et de prendre

des décisions non seulement basées sur les attentes des étudiants, mais aussi sur d'autres facteurs qui peuvent influencer l'efficacité de la rétroaction » (traduction libre, p. 117). En accord avec ces chercheurs, nous croyons qu'il est essentiel que les enseignants expliquent la complexité de l'apprentissage d'une langue ainsi que les erreurs qui se produisent au cours de cet apprentissage. De cette façon, les perceptions des apprenants à l'égard de l'adoption d'une écriture sans erreurs pourraient être modifiées.

5.3 Perceptions des apprenants en lien avec l'importance de la RC sur les différentes catégories d'erreurs de langue

Dans le passage suivant, nous discuterons de nos résultats quant à la quantité de RC que les apprenants désirent recevoir de la part de leur enseignant dans leur écriture sur les différentes erreurs de langue telles que le vocabulaire, la grammaire, la ponctuation ainsi que l'orthographe (question 8 du questionnaire). Nous discuterons ensuite de nos résultats portant sur les perceptions des apprenants par rapport à l'importance qu'ils accordent à la correction d'erreur ciblant : 1) le vocabulaire ; 2) la grammaire ; 3) la ponctuation ; et, 4) l'orthographe lexicale (questions 9, 10, 11 et 12 du questionnaire). Au cours de cette section, nous discuterons en plus de nos résultats sur les différentes catégories d'erreurs sur lesquels les enseignants d'anglais se concentrent habituellement dans la correction des travaux écrits des apprenants (question 5 du questionnaire).

Tout d'abord, nos résultats en lien avec la quantité de RC sur les différentes erreurs démontrent que la majorité de nos participants souhaitent que leur enseignant leur indique toutes leurs erreurs de vocabulaire, de grammaire, de ponctuation ainsi que d'orthographe dans leurs travaux écrits. En effet, 49 étudiants (83,0%) des 59

répondants du niveau intermédiaire et 54 étudiants (78,2%) des 69 répondants du niveau fin avancé étaient « fortement d'accord » ou « d'accord » avec le fait que leur enseignant indique toutes leurs erreurs. Il y avait seulement 2 étudiants, parmi l'ensemble des répondants des deux niveaux, qui étaient « en désaccord » et 5 étudiants qui étaient « partiellement en désaccord » avec cette façon de procéder. Aucun étudiant n'était « fortement en désaccord » parmi les 128 répondants. Ces résultats confirment qu'il est important pour nos participants de recevoir de la correction sur toutes leurs erreurs et ce, pour les différentes catégories d'erreurs.

Comme il a été démontré précédemment, la majorité de nos participants désirent également recevoir la RC non ciblée ou exhaustive plutôt que la RC ciblée ou sélective. Nous remarquons donc que les apprenants de notre étude désirent que leur enseignant leur indique non seulement toutes leurs erreurs dans leurs travaux écrits, mais aussi leur fournisse de la RC pour tous les différents types d'erreurs sur les différentes catégories d'erreurs. Néanmoins, lorsque nous considérons les types d'erreurs pour lesquels les apprenants disent que leurs enseignants leur fournissent de la RC, nous remarquons que la majorité des répondants ne reçoivent pas de la RC sur l'ensemble de ces différents types d'erreurs, mais seulement sur certains d'entre eux. En effet, seulement 27,3% de nos répondants (35 étudiants des 128 répondants) ont rapporté recevoir de la RC sur l'ensemble des catégories d'erreurs, soit la grammaire, le vocabulaire, la ponctuation, l'orthographe, l'organisation et la construction des paragraphes du texte ainsi que les idées exprimées dans le travail écrit. Selon nos résultats, la majorité de nos répondants (113 parmi 128 répondants), tous niveaux confondus, ont rapporté que leur enseignant actuel indique habituellement leurs erreurs de grammaire. Les résultats par rapport à la correction des autres catégories d'erreurs par leurs enseignants sont les suivantes : vocabulaire : 75 étudiants ; ponctuation: 55 étudiants; orthographe: 75 étudiants; organisation et construction: 75 étudiants : idées exprimées dans le texte : 73 étudiants. Selon ces résultats, il

semble que les huit différents enseignants participants à notre étude indiquent davantage les erreurs de grammaire que les erreurs liées aux autres catégories.

De plus, comme nous l'avons mentionné, nous avons demandé aux apprenants leurs perceptions sur l'importance de la RC sur chacune des différentes catégories d'erreurs de forme (le vocabulaire, la grammaire, la ponctuation ainsi que l'orthographe). Pour ce qui est de la grammaire, la majorité de nos participants (109 des 128 répondants) étaient soit « fortement d'accord » ou « d'accord » avec le fait que leur enseignant d'anglais indique leurs erreurs de grammaire. Selon nos résultats, un peu moins de répondants étaient « fortement d'accord » ou « d'accord » par rapport à la correction de leurs erreurs sur l'orthographe (96 étudiants), le vocabulaire (94 étudiants) et la ponctuation (91 étudiants). Ainsi, nos résultats sont comparables à ceux de l'étude de Diab (2005) ainsi qu'à ceux de l'étude de Leki (1991). Les étudiants participant à l'étude de Diab (2005) semblaient également accorder presque la même importance aux différentes catégories d'erreur de leur écriture comme la grammaire, l'orthographe, le choix du vocabulaire, l'organisation, le style d'écriture, et les idées exprimées dans leurs travaux écrits.

Dans cette dernière étude, les répondants étaient « fortement d'accord » ou « d'accord » par rapport à la correction de leurs erreurs sur l'orthographe (51 étudiants), le vocabulaire (77 étudiants) et la ponctuation (71 étudiants) lorsqu'il s'agit d'un projet final. Comme les apprenants de notre étude, seulement un petit nombre de participants de l'étude de Diab (2005) ont convenu que la correction des erreurs grammaticales était plus importante que la correction des autres catégories d'erreurs (86 étudiants pour un premier projet et 82 étudiants pour un projet final). Nos résultats sont également similaires à ceux de l'étude de Leki (1991), dans laquelle 93 des 100 répondants ont estimé qu'il était « très important » ou « important » d'indiquer les erreurs de grammaire alors que l'importance était un peu

moindre concernant les corrections sur le vocabulaire (84 étudiants), la ponctuation (81 étudiants) et l'orthographe (78 étudiants).

Globalement, aucun de nos étudiants n'était « fortement en désaccord » par rapport à la correction du vocabulaire, de la grammaire, de la ponctuation et de l'orthographe. De plus, nos résultats nous démontrent que les apprenants de notre recherche ont accordé une forte importance au fait que leur enseignant leur indique toutes les erreurs commises. Nous remarquons également que la majorité d'entre eux désirent recevoir la correction totale sur les différentes erreurs de forme telles que les erreurs grammaticales, les erreurs d'orthographe, les erreurs de vocabulaire ainsi que les erreurs de ponctuation. Il semble que les étudiants de notre étude considèrent que ces corrections les amènent à mieux développer la maitrise de l'anglais. Nous croyons ainsi que l'ensemble de ces résultats suggère que les étudiants de notre étude sont désireux de perfectionner leur compétence langagière dans la langue anglaise et considèrent l'écriture sans erreurs comme leur objectif.

5.4 Préférences des apprenants sur la RC et utilité perçue des différents types de RC

Comme nous avons mentionné précédemment dans le chapitre II, les perceptions des apprenants et leurs préférences concernant la RC à l'écrit peuvent avoir un impact sur le niveau d'efficacité de celle-ci (Schulz, 1996, p. 349). Les recherches précédentes ont démontré que les perceptions et préférences des apprenants par rapport aux différents types et modes de RC varient (Amrhein et Nassaji, 2010, p. 97). Dans cette section, nous discuterons de nos principaux résultats en lien avec les préférences des apprenants de deux niveaux langagiers (intermédiaire et avancé) en regard de la RC et l'utilité perçue par ceux-ci à l'égard de différents types de RC dans l'amélioration de

l'écriture en LS (questions 13 et 14 du questionnaire). Nous comparerons ainsi nos résultats avec ceux de diverses autres recherches pertinentes à ce sujet.

Nous rappelons ici brièvement nos résultats principaux avant de procéder à la discussion sur le sujet. Nous rappelons de nouveau que les sept différents types de RC à l'écrit présents dans notre étude sont les suivants :

- a) Rétroaction directe sans explications;
- b) Rétroaction directe avec quelques explications brèves ;
- c) Rétroaction indirecte soulignant ou en encerclant l'erreur ;
- d) Rétroaction indirecte avec quelques explications brèves;
- e) Rétroaction indirecte codée;
- f) Rétroaction indirecte dans la marge;
- g) Reformulation.

Selon les résultats, les types qui ont été les plus aimés sont la rétroaction directe avec quelques explications ainsi que la rétroaction directe sans explications. Ensuite, en ordre de préférence, nous retrouvons : la rétroaction indirecte avec quelques explications ; la rétroaction indirecte codée ; la reformulation ; la rétroaction indirecte en soulignant ou en encerclant l'erreur et la rétroaction indirecte dans la marge.

De même, lorsque nous avons compilé les résultats de la question 14 du questionnaire qui concernait les perceptions des apprenants sur l'utilité ou l'efficacité des types de RC dans l'amélioration de l'écriture, nous avons observé que la rétroaction directe avec quelques explications et la rétroaction directe sans explications sont jugées les plus utiles. Quant aux autres types de RC, les répondants ont classé les plus utiles ou efficaces dans le même ordre que les plus aimés. En effet, l'ordre des types de RC selon l'utilité ou l'efficacité perçue est : la rétroaction directe avec quelques

explications ; la rétroaction directe sans explications ; la rétroaction indirecte avec quelques explications ; la rétroaction indirecte codée ; la reformulation ; la rétroaction indirecte en soulignant ou en encerclant l'erreur ; et finalement, la rétroaction indirecte dans la marge.

Dans la partie qui suit, nous discuterons des résultats de notre étude en détails. Nous les comparerons également avec les résultats des autres recherches ayant examiné l'efficacité des différents types de RC dans l'amélioration des apprenants en écriture ainsi que les perceptions des apprenants à l'égard de différents types de RC à l'écrit et l'utilité et l'efficacité de ceux-ci.

Tout d'abord, nous notons que, de manière égale, la rétroaction directe avec quelques explications grammaticales ainsi que la rétroaction directe sans explications sont les types jugés les plus utiles ou efficaces parmi les types de RC selon les perceptions de nos participants. Il est intéressant de considérer ces résultats à la lumière de l'étude de Sheen (2007) qui a justement tenté de mesurer l'efficacité de ces deux types de RC. Rappelons que sa recherche a traité de l'efficacité de la RC directe avec ou sans explications métalinguistiques avec deux groupes expérimentaux et un groupe contrôle. Selon les résultats, les deux groupes expérimentaux ont mieux performé que le groupe contrôle (sans RC) lors des post-tests immédiats. Cependant, le groupe ayant reçu des explications métalinguistiques a obtenu de meilleurs résultats que le groupe ayant seulement reçu une correction directe sans explications métalinguistiques dans les post-tests différés. Selon les résultats, la RC directe à l'écrit a eu un effet positif sur l'apprentissage des déterminants en anglais sur le long terme. Sheen (2007) soutient donc que les deux types de RC directe, soit la rétroaction directe avec explications métalinguistiques ainsi que la rétroaction directe sans explications métalinguistiques sont efficaces pour permettre aux apprenants d'améliorer leur maitrise de certaines notions grammaticales ciblées telles que le déterminant. Cependant, la rétroaction directe avec explications métalinguistiques est supérieure à la rétroaction directe sans explications métalinguistiques pour les apprenants adultes d'ALS de niveau intermédiaire de son étude. La rétroaction directe avec explications métalinguistiques a aidé les apprenants à comprendre les règles qui sous-tendent les deux fonctions des déterminants en anglais, ce qui, à son tour, a favorisé leur apprentissage. Pour ce qui est de notre étude, lorsque nous avons demandé les perceptions de nos apprenants à l'égard de l'utilité ou l'efficacité des différents types de RC dans l'amélioration de leur écriture, nos étudiants des deux niveaux (intermédiaire et fin avancé) ont perçu l'utilité de la RC directe avec quelques explications comme légèrement supérieure à celle de la rétroaction directe sans explications. Donc, le fait que les étudiants préfèrent recevoir des explications en plus de la RC directe et considèrent ce type de RC comme un moyen utile ou efficace dans l'amélioration de leur écriture suggère qu'il pourrait peut être mieux aider les apprenants dans l'apprentissage de l'écriture en LS. Indépendamment du fait que la RC directe avec quelques explications est perçue comme étant légèrement plus utile que la RC directe sans explications, nous remarquons que la RC indirecte avec quelques explications se retrouve au deuxième rang après les deux formes de RC directe dans l'ordre de préférence et ainsi, avant les autres types de RC indirecte. Cette préférence pourrait également expliquer le fait que les étudiants désirent, en général, que plus d'explications et de clarifications soient fournies sur leurs erreurs. D'ailleurs, nous remarquons dans les écrits sur le sujet que les apprenants ont généralement préféré recevoir des explications de leur enseignant et une rétroaction plus explicite sur leurs travaux écrits (Bitchener, 2008; Bitchener et al., 2005). À titre d'exemple, les résultats de l'étude de Bitchener et al. (2005) en ce qui concerne les apprenants adultes d'anglais au niveau intermédiaire avancé démontrent que la combinaison de la rétroaction directe à l'écrit et à l'oral qui permet aux apprenants de recevoir plus d'explications est plus efficace que la seule RC directe à l'écrit. Dans l'ensemble, nous constatons que tous ces résultats suggèrent que les explications métalinguistiques servent à améliorer la précision grammaticale des apprenants et ce, pour les participants d'ALS de l'étude de Sheen (2007) du niveau intermédiaire ainsi que pour ceux de l'étude de Bitchener *et al.* (2005) au niveau intermédiaire avancé.

En outre, les résultats de l'étude de Bitchener (2008) en lien avec les apprenants d'ALS du niveau début intermédiaire ont démontré que le groupe qui a le mieux performé est celui qui a reçu de la RC directe avec, à la fois des explications orales et des explications écrites. Cependant, dans cette étude, il a été démontré que l'utilisation d'explications métalinguistiques écrites seulement a fourni des résultats moindres en ce qui concerne la précision grammaticale des participants du groupe concerné en comparaison à celui qui a reçu de la RC sans explications métalinguistiques.

Bien que l'utilisation d'explications métalinguistiques écrites seulement ait fourni des résultats moindres en comparaison avec l'utilisation de la RC directe sans explications métalinguistiques dans l'étude de Bitchener (2008), l'étude de Sheen (2007) a démontré que la rétroaction directe avec explications métalinguistiques est supérieure à la rétroaction directe sans explications métalinguistiques. Ces résultats peuvent être différents parce que les participants dans l'étude de Sheen étaient des apprenants d'ALS du niveau intermédiaire tandis que les participants de l'étude de Bitchener (2008) étaient des apprenants d'ALS du niveau début intermédiaire. Plus tard durant l'étude, Bitchener et Knoch (2009) ont comparé trois types de rétroaction : la RC directe additionnée d'explications métalinguistiques à l'écrit et à l'oral ; la RC directe en plus d'explications métalinguistiques à l'écrit ; et la RC directe sans explications. Ces chercheurs n'ont trouvé aucune différence entre les résultats des trois groupes concernés. Bitchener et Knoch (2009) ont donc suggéré que le fait de fournir de la RC (peu importe le type) peut être suffisant pour les apprenants à un niveau de compétence début intermédiaire.

Comme nous remarquons dans les lignes précédentes, les résultats de toutes ces recherches (Bitchener, 2008; Bitchener et al., 2005 Bitchener et Knoch, 2009; Sheen, 2007) peuvent également être différents parce que les participants proviennent de niveaux de compétences langagières différents. Ce qui est commun dans toutes ces études est que la RC directe sans explications a permis aux apprenants d'améliorer leur précision grammaticale. Nous remarquons, toutefois, que les résultats des recherches varient lorsque la RC directe est accompagnée d'explications métalinguistiques ou non. Par contre, dans notre étude, la RC directe sans explications ainsi que la RC directe additionnée d'explications métalinguistiques sont jugées à peu près semblables chez nos participants, tant au plan de la préférence que de l'efficacité perçue.

Lorsque nous comparons de nouveau nos résultats, nous remarquons que les préférences des étudiants pour la rétroaction indirecte avec quelques explications grammaticales sont aussi supérieures aux autres types de rétroaction indirecte telles que la rétroaction indirecte codée et la rétroaction indirecte en soulignant l'erreur ainsi que la rétroaction indirecte dans la marge. Ces résultats sont aussi intéressants à considérer et indiquent que les étudiants ont, en effet, un désir d'avoir plus d'explications grammaticales que de recevoir un code de correction, un soulignement de l'erreur ou l'indication de l'erreur dans la marge. Selon les perceptions des apprenants, la rétroaction indirecte codée est non seulement préférée, mais aussi plus utile et efficace dans l'amélioration de l'écriture que la rétroaction indirecte en soulignant l'erreur et la rétroaction indirecte dans la marge. Cela met en évidence que plus d'indices et de clarifications sont demandés de la part de nos apprenants.

De plus, nos résultats sont comparables à ceux de l'étude de Chandler (2003) dans le sens où les apprenants de son étude d'un niveau intermédiaire avancé préfèrent la correction directe plus que les autres types de RC parmi les quatre formes de RC

directe et indirecte examinées dans cette étude, soit la RC directe, la RC soulignée avec description, la RC avec description seulement ainsi que la RC soulignée uniquement. Chandler (2003) a également souligné que la RC directe ainsi que la RC indirecte (soulignement uniquement) peuvent être plus efficaces que de décrire le type d'erreur pour réduire les erreurs à long terme. Cependant, les apprenants de son étude ont estimé qu'ils ont appris plus de l'autocorrection lorsque les erreurs ont été simplement soulignées. Au contraire, les deux groupes d'apprenants de notre étude (intermédiaire et fin ayancé) rapportent que la RC indirecte en soulignant ainsi que la RC indirecte dans la marge, placées dans cet ordre, sont les types les moins préférés, mais aussi les types les moins utiles et efficaces dans l'amélioration de leur écriture parmi les sept types de RC présentés dans notre étude. Aussi, dans l'étude de Diab (2005), la plupart des apprenants ont considéré le fait qu'on leur indique clairement où se situait leur erreur et qu'on leur fournisse un indice de correction comme étant la meilleure rétroaction corrective possible de la part d'un enseignant, notamment lorsqu'il s'agit d'un premier projet. Pour ce qui est d'un projet final, les étudiants considèrent la correction directe de leurs erreurs comme étant la meilleure technique. Ces résultats nous indiquent que les apprenants désirent s'assurer que leurs erreurs sont corrigées particulièrement lors qu'il s'agit de leur travail final.

Comme il a été démontré dans notre étude, les étudiants préfèrent davantage recevoir les deux formes de rétroaction directe ainsi que la rétroaction indirecte avec explications plutôt que la reformulation. Dans l'étude de Sachs et Polio (2007), l'efficacité de la reformulation et de la RC directe (correction directe seulement) a été comparée au sujet de l'amélioration de la grammaire des apprenants d'ALS et la RC directe a aidé les apprenants à être plus précis que l'a fait la reformulation.

De plus, selon nos résultats, il a été démontré que les étudiants ont moins apprécié les formes de RC indirecte telles que la RC indirecte avec soulignement de l'erreur, la

RC indirecte dans la marge ainsi que la RC indirecte codée comparativement aux deux formes de RC directe. Comme nous le remarquons dans l'étude de Ferris et Roberts (2001), deux formes de RC indirecte ont été comparées, soit la correction indirecte à la fois soulignée et codée ainsi que la correction indirecte soulignée mais non codée, pour identifier celle qui favorise le plus la compétence des apprenants à corriger leurs textes. Les chercheurs n'ont pas réussi à trouver de différences significatives entre ces deux formes de RC indirecte. Cependant, nous notons que dans l'étude de Lalande (1982), la RC directe ainsi que la RC indirecte codée ont été comparées chez les apprenants d'ALE du niveau intermédiaire, et la correction indirecte codée s'est avérée plus efficace que la RC directe. Lalande (1982) affirme donc que la RC indirecte codée dirige les apprenants vers un apprentissage guidé et vers la résolution de problème, ce qui leur permet de corriger leurs erreurs de langue. Par contre, Robb et al. (1986) n'ont pas réussi à trouver de différences significatives entre les quatre types de RC directe et indirecte, soit la correction directe, la correction indirecte codée, la correction indirecte non codée ainsi que la correction indirecte dans la marge. Ils ont donc suggéré de fournir aux apprenants les formes de RC indirecte, car la RC directe n'était pas nécessairement plus efficace que les RC de formes indirectes examinées dans cette recherche et demandait moins de temps à réaliser comparativement à la RC directe.

Comme il a été remarqué dans le passage précédent, les résultats des recherches sur l'utilité et l'efficacité de différents types de RC varient d'année en année et selon l'étude. Ainsi, nous avons constaté, dans la présente recherche, que les perceptions et préférences des apprenants à l'égard de différents types de RC à l'écrit varient et certains types de correction sont préférés plus que d'autres. Nous suggérons alors, en accord avec les chercheurs (Amrhein et Nassaji, 2010), qu'il est important de soulever la question à savoir si les apprenants doivent être corrigés en fonction de ce qui a été prouvé comme étant le plus utile ou selon leurs préférences (p. 116). Dans

l'intervalle, nous sommes en accord avec Ferris (2006) qui recommande aux enseignants de fournir la RC directe et indirecte de façon pertinente et ce, en considérant le type d'erreur ainsi que les besoins des apprenants.

Enfin, les résultats de la présente étude ainsi que les résultats d'autres recherches abordées dans ce mémoire tendent à réfuter, une fois de plus, l'avis de Truscott (1996) selon lequel la RC est inefficace. Les apprenants de notre étude apprécient recevoir divers types de RC et une grande quantité de RC (RC non ciblée ou exhaustive) dans leur travail écrit. Dans ce sens, nos résultats correspondent à ceux de nombreuses autres recherches et soutiennent le fait que les apprenants s'attendent à recevoir de la RC de la part de leur enseignant et pensent que la RC est efficace (Amrhein et Nassaji, 2010 ; Chandler 2003 ; Diab, 2005 ; Leki, 1991 ; Radecki et Swales; 1988 ; Schulz, 1996 ; Schulz, 2001, entre autres).

5.5 Corrélation entre le niveau langagier des apprenants et leurs perceptions de la RC

Dans cette section, nous discuterons des résultats obtenus quant à l'absence de corrélation entre le niveau langagier des apprenants (intermédiaire et fin avancé) et les types de RC qu'ils préfèrent ou qu'ils trouvent utiles ou efficaces.

Tel que mentionné précédemment, certains chercheurs déclarent que le niveau de compétence langagière des apprenants peut être un facteur pouvant influencer l'usage de la RC chez ceux-ci (Ellis, 2009 ; Ferris et Roberts, 2001 ; Guénette, 2007 ; Russel et Spada, 2006, entre autres). Cependant, nous avons trouvé que les perceptions et les préférences des répondants en ce qui a trait au type de RC à l'écrit ainsi que par rapport à leur efficacité et leur utilité ne correspondent pas à leur niveau de

compétence langagière. Selon nos résultats, il n'existe donc pas de corrélation entre la perception des répondants et leur niveau. Il est intéressant de rappeler que Ferris et Roberts (2001) ont fait compléter un questionnaire sur la RC aux apprenants et ont découvert que les apprenants les moins compétents préfèrent la RC directe, car elle réduit la confusion qui peut résulter de la RC indirecte, notamment lorsqu'un apprenant ne réussit pas à comprendre ou à identifier la signification du code de correction utilisé par l'enseignant. Par contre, dans la présente étude, les apprenants des deux niveaux (intermédiaire et fin avancé) ont choisi prioritairement les deux types de RC directe, soit la RC directe sans explications ainsi que la RC directe avec quelques explications brèves, comme leur RC préférée. Cela signifie que même nos apprenants de niveau fin avancé préfèrent la RC directe à la RC indirecte. Ce qui est important à retenir ici est que non seulement les apprenants au niveau intermédiaire, mais aussi ceux au niveau fin avancé pensent que la RC directe avec des explications est légèrement plus efficace et utile que la RC directe sans explications dans l'amélioration de leur écriture. Les préférences des apprenants à recevoir les deux types de RC directe ainsi que leur désir de recevoir une grande quantité de correction sur leurs travaux écrits et ce, surtout chez les apprenants au niveau fin avancé, peuvent être considérés comme un indicateur de leur tendance à transférer la responsabilité de la correction des erreurs à l'enseignant. Ce désir peut amener certaines limites au niveau de la promotion de l'autonomie chez les apprenants et ainsi leur nuire dans leur développement pour devenir moins dépendants de leur enseignant afin d'améliorer la précision de leur écriture. Nous sommes en accord avec Cohen et Cavalcanti (1990) qui notent que, si l'enseignant s'adapte toujours aux préférences des apprenants, cela peut amener une dépendance de la part de l'apprenant envers son enseignant. Ces chercheurs expliquent que « les attentes et les préférences des apprenants peuvent être tirées des expériences pédagogiques antérieures qui ne sont pas nécessairement bénéfiques pour le développement de l'écriture » (traduction libre, p. 173).

Dans ce même ordre d'idées, Diab (2005) précise que peu de recherches ont étudié la relation entre les préférences des apprenants à l'égard de différents types de RC et l'amélioration de leur capacité d'écriture. En accord avec Diab (2005), nous croyons qu'il est donc crucial de faire plus de recherches afin de découvrir si le besoin ou le désir des apprenants par rapport à la RC à l'écrit et de ses différents types et modes est un indicateur de l'efficacité de la correction en ce qui concerne le développement de leurs compétences en écriture (p. 42 et 43).

Dans ce chapitre, nous avons discuté des résultats obtenus lors de la présente étude tout en les comparant aux résultats des études abordées auparavant dans le chapitre II de notre mémoire. Nous étions donc en mesure de répondre à nos deux questions de recherche. À la lumière de nos résultats, nous avons constaté que les types de RC les plus explicites tels que la RC directe sans explications ainsi que la RC directe avec explications métalinguistiques sont les types préférés de correction des apprenants des deux niveaux (intermédiaire et fin avancé). Selon les perceptions de nos apprenants, la RC directe avec des explications et la RC directe sans explications sont également les types les plus efficaces ou utiles pour leur permettre d'améliorer leur écriture. Par contre, les types les plus implicites tels que la RC indirecte avec soulignement suivie de la RC indirecte dans la marge sont les types les moins préférés par l'ensemble de nos participants. De plus, le niveau des apprenants ne semble pas avoir un effet sur leurs préférences quant au choix des types de RC ou à la façon dont ils perçoivent leur utilité ou efficacité.

Maintenant que nous avons discuté des résultats de notre étude, nous ferons dans le prochain chapitre un bref résumé de tous les chapitres précédents. Par la suite, les limites de notre étude, les implications pédagogiques de nos résultats ainsi que des pistes de recherches futures seront présentées.

CHAPITRE VI

CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous conclurons notre mémoire par un bref résumé de notre recherche en rappelant les objectifs de l'étude, les participants, les résultats obtenus et leur interprétation. Ensuite, nous aborderons les limites de notre recherche. Enfin, nous présenterons les retombées scientifiques et les implications pédagogiques projetées de notre recherche. Nous terminerons par la présentation de pistes de recherche futures.

6.1 Résumé de la présente recherche

Dans ce mémoire, nous avons d'abord expliqué, dans le chapitre I, les principaux enjeux relatifs à l'importance de la rétroaction corrective (RC) dans le développement de l'écriture en anglais langue seconde (ALS). Pour ce faire, nous avons présenté certains écrits qui concerneraient l'impact des différentes variables telles que les divers types et modes de RC, le niveau de compétence langagière des apprenants d'anglais langue seconde et leurs préférences quant aux divers types de RC et leurs perceptions de l'efficacité de ceux-ci. Ensuite, nous avons abordé les deux objectifs de notre recherche que nous rappelons ici. Premièrement, cette étude visait à identifier les préférences et l'utilité perçue des apprenants adultes d'ALS de niveaux intermédiaire et fin avancé à l'égard de sept différents types de RC visant les erreurs linguistiques dans les productions écrites des participants et deux modes possibles (ciblé et non ciblé). Ces deux modes impliquent pour le premier une rétroaction sur toutes les erreurs (exhaustive) ainsi qu'une rétroaction sur des erreurs pré-identifiées (sélective) pour le deuxième. Deuxièmement, elle cherchait à vérifier si le niveau de

compétence langagière des apprenants (intermédiaire et fin avancé) pouvait avoir un impact sur leurs perceptions de l'utilité ou de l'efficacité des différents types de RC dans l'amélioration de l'écriture.

Pour mener la présente étude à terme, nous avons effectué une recension des écrits sur le sujet qui nous a permis de connaître l'état de la recherche par rapport aux concepts importants reliés à notre étude, notamment l'efficacité de la RC sur la précision linguistique en général, l'efficacité de différents types et modes de RC en particulier, ainsi que les perceptions des apprenants adultes envers ceux-ci. Nous avons ainsi présenté les recherches les plus pertinentes sur ces concepts importants dans le cadre théorique de notre recherche, soit le chapitre II. Nous y avons également défini les sept types ainsi que les deux modes de RC présents dans notre étude tout en rapportant les recherches qui s'y rattachent. Les sept types de RC sur lesquels les perceptions et les préférences des apprenants ont été recueillies sont les suivants: rétroaction directe sans explications grammaticales; rétroaction directe avec quelques explications grammaticales; rétroaction indirecte en soulignant ou en encerclant l'erreur ; rétroaction indirecte avec quelques explications grammaticales ; rétroaction indirecte codée ; rétroaction indirecte dans la marge ; reformulation. Aussi, nous avons défini les deux modes possibles de RC, soit la RC ciblée ou sélective ainsi que la RC non ciblée ou exhaustive, et résumé les résultats de recherche par rapport à ceux-ci.

À la suite de cette étape, nous avons exposé, dans le chapitre III, les démarches méthodologiques effectuées dans cette étude : le type de recherche, les participants, la création de notre questionnaire ainsi que le type d'analyse des données. Dans cette étude descriptive et corrélationnelle, nous avons d'abord construit un questionnaire basé sur une échelle de 6 échelons de Likert afin d'obtenir les perceptions des apprenants à l'égard de différents types et modes de RC. Pour recueillir les données

de notre recherche, le questionnaire a été ensuite distribué auprès de deux groupes d'apprenants adultes d'ALS (132 étudiants) provenant d'un total de huit classes, soit quatre classes de niveau intermédiaire (n = 61) et quatre classes de niveau fin avancé (n = 71). À partir des questionnaires remplis (n = 128), des données descriptives et des résultats émanant d'analyse ANOVA à mesures répétées ont été présentés.

Puis, dans le chapitre IV, les résultats obtenus pour nos deux questions de recherche ont été présentés en détails. Pour la première question de recherche qui visait à identifier les préférences des apprenants adultes d'ALS à l'égard des différents types et modes (quantité) de rétroaction corrective sur leurs erreurs linguistiques ainsi qu'à cerner leur utilité et leur efficacité, nous avons trouvé que certains types de RC étaient plus appréciés que d'autres. Nos résultats indiquent que les types préférés des répondants sont la rétroaction directe avec quelques explications grammaticales ainsi que la rétroaction directe sans explications. Après ces deux formes de RC directe, les apprenants ont rapporté préférer dans l'ordre les types de RC suivants : la rétroaction indirecte avec quelques explications grammaticales; la rétroaction indirecte codée; la reformulation ; la rétroaction indirecte en soulignant ou en encerclant l'erreur et la rétroaction indirecte dans la marge. En ce qui concerne les perceptions des apprenants sur l'utilité et l'efficacité des types de RC dans l'amélioration de l'écriture, les apprenants ont jugé la rétroaction directe avec quelques explications grammaticales comme légèrement plus utile et efficace pour l'amélioration de leur écriture. Nous avons observé que nos étudiants ont placé la rétroaction directe sans explications en deuxième rang quant à leurs préférences. Les 5 autres types de RC sont placés dans le même ordre de préférence pour les types utiles et pour les types les plus aimés. Cela signifie que les types les plus utiles et efficaces ainsi que les types les moins utiles et efficaces pour l'amélioration de l'écriture selon les participants sont dans l'ordre suivant : la rétroaction directe avec quelques explications ; la rétroaction directe sans explications; la rétroaction indirecte avec quelques explications grammaticales; la rétroaction indirecte codée ; la reformulation ; la rétroaction indirecte en soulignant ou en encerclant l'erreur ; et finalement, la rétroaction indirecte dans la marge. Quant aux perceptions des apprenants sur le mode ou la quantité de RC, nous avons déterminé que les apprenants des deux niveaux (intermédiaire et fin avancé) préfèrent recevoir une grande quantité de correction sur leurs erreurs linguistiques, soit la RC non ciblée ou exhaustive et ce, sur l'ensemble des catégories d'erreurs comme le vocabulaire, la grammaire, la ponctuation et l'orthographe.

En ce qui concerne la deuxième question de notre recherche qui a examiné si le niveau langagier des apprenants adultes d'ALS influence leurs perceptions et leurs préférences envers les différents types de RC visant l'amélioration de la précision de l'écriture, nous avons comparé les perceptions des apprenants du niveau intermédiaire avec celles des apprenants du niveau fin avancé. Comme il en ressort des analyses, il n'existe pas de corrélation entre le niveau de compétence langagière des apprenants d'ALS et leurs perceptions et préférences à l'égard de différents types de RC.

Dans le chapitre V, nous avons procédé à une discussion des principaux résultats de notre recherche. Nous avons pu comparer nos résultats avec ceux des diverses études publiées portant principalement sur l'efficacité de différents types et modes de RC ainsi que les perceptions et préférences des apprenants envers ceux-ci. Nos résultats rejoignent en général ceux des études antérieures : les apprenants de LS préfèrent et trouvent plus utile et efficace la RC de type explicite. Ces résultats se reflètent aussi dans les études quasi-expérimentales qui ont testé l'efficacité des divers types de RC : la RC plus explicite semble donner de meilleurs résultats.

Pour finir, nous sommes pleinement conscientes qu'il y a un certain nombre de limites dans notre étude et nous les présenterons dans la section suivante avant d'exposer les implications pédagogiques et finalement, les pistes de recherches futures.

6.2 Limites de l'étude

Avant de tirer toute conclusion à partir des résultats de la présente recherche, il est nécessaire de noter les limites y étant associées. Tout d'abord, une première limite de cette étude consiste au fait que les données ont été collectées auprès d'un petit nombre de participants (n = 128), à partir de 8 classes et ce, dans trois écoles de langue. Cet échantillon ne nous permet donc pas de généraliser les résultats de notre étude à toute la population d'apprenants d'ALS. Aussi, notre recherche s'inscrit spécifiquement dans un contexte d'anglais langue seconde à Montréal au Canada. Cependant, les conclusions pourraient s'avérer totalement différentes dans un autre contexte, par exemple, dans un contexte où l'enseignement est plus implicite ou encore moins centré sur la précision linguistique des textes. Nous savons, dans le cas présent, que les apprenants recevaient de la RC sur leurs erreurs linguistiques de la part de leur enseignant et que ceux-ci considéraient comme important de s'exprimer sans erreurs.

De plus, il est à noter que les effets possibles des différents facteurs tels que l'approche d'enseignement en écriture préconisée par l'enseignant dans chaque classe, l'hétérogénéité au niveau des compétences langagières des apprenants (les niveaux varient au sein d'une même classe), la nature des tâches d'écriture réalisées en classe, ainsi que les étapes durant lesquelles la rétroaction a été donnée durant le trimestre n'ont pas été étudiés dans cette recherche. En outre, la durée d'un trimestre n'est pas très longue (environ 15 semaines), il est donc probable que certains participants n'aient pas vécu assez d'expériences par rapport à tous les types de RC présentés dans notre recherche pour donner une opinion totalement éclairée. Cependant, cette étude nous permet d'avoir un aperçu général sur les perceptions des apprenants d'ALS du niveau intermédiaire et du niveau fin avancé par rapport aux

différents types et modes possibles de RC à l'écrit. De plus, la démarche méthodologique pourra certainement servir d'inspiration à des recherches semblables.

Un grand effort a été mis dans cette étude afin de construire un questionnaire avec des questions claires et pertinentes pour permettre aux participants d'exprimer le mieux possible leurs opinions à l'égard des différents types et modes de RC choisis. Cependant, il n'est pas exclu qu'une mécompréhension de certains items du questionnaire puisse avoir eu des effets non attendus. Rappelons que la seule langue commune de ces apprenants était l'anglais, donc celle-ci a été choisie pour le questionnaire, même s'il s'agit de la LS qui fait l'objet d'apprentissage dans leurs cours d'écriture. Nous avions cependant jugé, dans la mise à l'essai, leur niveau suffisamment élevé pour comprendre les questions.

Bernat et Gvozdenko (2005) expliquent que les questionnaires ont plusieurs avantages: lorsque bien conçus, ils fournissent clarté et précision dans les réponses et permettent de recueillir des données qui peuvent être analysées statistiquement; ils donnent également la possibilité d'avoir un large nombre de participants et de pouvoir garantir leur anonymat. Cependant, toujours selon ces chercheurs, certaines limites existent à l'utilisation de questionnaires en recherche. À titre d'exemple, les croyances et perceptions proposées dans un questionnaire ne sont que celles identifiées par le chercheur, et par conséquent, ne présentent pas nécessairement toutes les croyances que les apprenants pourraient avoir de l'apprentissage des langues (p. 7). Nous pensons également, en accord avec ces chercheurs, qu'un ensemble de déclarations identifiées par la chercheure de la présente étude ne peut pas nécessairement capturer ou représenter ce que les apprenants recrutés pourraient vraiment retenir de la RC et de ces différents types et modes. Cet aspect doit être pris en considération lors de l'interprétation des résultats. L'étude aurait pu être plus valide s'il avait été possible de trianguler les résultats avec des données d'entrevues

ou des observations. Cela n'a toutefois pas été possible étant donné la difficulté de recruter des participants.

6.3 Implications pédagogiques

Cette recherche pourrait avoir certaines retombées pédagogiques pertinentes pour les enseignants. Tout d'abord, il est nécessaire que les enseignants s'informent par rapport aux perceptions des apprenants d'ALS à l'égard des différents types et modes de RC à l'écrit afin de faciliter et d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en LS. Un questionnaire comme celui développé dans le cadre de cette recherche pourrait les aider à sonder leurs apprenants sur ce sujet. À défaut pour les enseignants de sonder leurs propres apprenants, ils pourront tirer profit des résultats de cette recherche pour mieux comprendre les attentes de ceux-ci, surtout s'ils sont des apprenants adultes d'ALS inscrits dans un cours d'écriture. Pour cette raison, en accord avec Leki (1991), nous recommandons aux enseignants de discuter ouvertement de l'utilisation de différents types de RC à l'écrit avec leurs apprenants et de veiller à ce qu'ils comprennent le but de la RC et de ses différents types et modes et ce, si les enseignants désirent que leurs apprenants bénéficient de la RC fournie sur leurs trayaux écrits.

Les conclusions de notre recherche nous permettent de suggérer aux enseignants de considérer les besoins réels de leurs étudiants afin de déterminer leur choix de correction selon ces besoins. Nous sommes, une fois de plus, en accord avec Leki (1991) qui suggère aux enseignants d'envisager de réserver du temps en classe pour discuter avec leurs apprenants des différents types et de la quantité de RC qu'ils préfèrent (p. 210). Ainsi, Leki (1991) explique que certains enseignants croient que le fait d'insister de façon excessive sur certaines erreurs peut être décourageant pour les

étudiants et peut s'avérer une lourde tâche pour les enseignants. Leki (1991) suggère donc à ces enseignants de considérer la nécessité d'expliquer et de défendre leurs visions quant à la façon d'enseigner la langue et l'écriture (p. 210).

De cette façon, toujours en accord avec Leki (1991), les enseignants peuvent plus facilement aider les apprenants en prenant conscience de leurs perceptions, de leurs besoins et de ce qui, selon eux, les aide à progresser. En outre, il faut considérer les différences individuelles parmi les apprenants, même au sein d'un même niveau de compétence langagière. Il pourrait y avoir quelques différences dans les perceptions des apprenants à l'égard de différents types de RC à l'écrit. Selon Ferris *et al.* (2013), les enseignants doivent garder en tête que les apprenants arrivent en classe avec des préférences quant au cours et des avis sur leur propre façon d'écrire et d'apprendre et que ces attitudes peuvent influencer les réactions des apprenants face au cours en général et en particulier face à la RC (p. 324). Dans cet ordre d'idées, il serait souhaitable que les enseignants utilisent une variété de types de RC dans la correction des travaux écrits de l'apprenant, d'un travail à l'autre, de manière à satisfaire les préférences des différents étudiants et de leur permettre d'avoir plusieurs expériences variées de RC.

Enfin, tout en considérant les préférences des apprenants et leurs besoins, les enseignants pourraient mieux utiliser les différents types de RC à l'écrit pour corriger les erreurs de leurs apprenants. Par conséquent, ils pourraient être plus en mesure d'aider les apprenants d'ALS à mieux profiter de la RC quant à leurs compositions. Dans cet ordre d'idées, nous croyons que le processus d'apprentissage de la LS et, surtout l'écriture en LS, deviendrait plus efficace et contribuerait à l'amélioration des apprenants en écriture de l'anglais langue seconde.

6.4 Pistes de recherches futures

Les conclusions de notre recherche ainsi que les limites identifiées nous amènent à proposer quelques pistes de recherches futures dans ce qui suit.

Premièrement, la présente étude a été effectuée dans un contexte de langue seconde à Montréal dans trois différentes écoles de langue et ce, avec un petit nombre de participants. Il est donc à noter que les résultats de cette recherche ne peuvent pas être généralisés à d'autres apprenants dans une autre école de langue par exemple, dans un autre contexte ou pour toute la population des apprenants adultes d'ALS. Par conséquent, des recherches futures et supplémentaires à ce sujet semblent nécessaires dans ce domaine et ce, auprès d'un plus grand nombre de participants et dans une variété de contextes d'apprentissage. De plus, d'autres facteurs qui peuvent influencer l'efficacité de la correction d'erreurs tels le contexte socioculturel dans lequel la RC est fournie, les divers besoins et les différences de chaque apprenant doivent être examinés dans les recherches à venir.

Ainsi, comme nous avons mentionné précédemment, nous proposons, en accord avec les chercheurs (Amrhein et Nassaji, 2010), de développer plus de recherches futures afin de découvrir si les apprenants doivent être corrigés en fonction de ce qu'ils préfèrent ou selon ce qui est reconnu comme étant utile et efficace pour eux dans la recherche.

Pour finir, nous notons que cette étude devrait être reproduite dans un éventail de contextes auprès de différents participants, notamment, pour confirmer qu'il n'y a pas, en effet, de corrélation entre les perceptions des apprenants à l'égard des différents types de RC et leur niveau de compétence langagière. Les recherches supplémentaires sont nécessaires afin d'établir le niveau de compétence en tant que variable bien

fondée pouvant affecter les perceptions et les préférences des apprenants d'ALS à l'égard de la RC à l'écrit.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE

Feedback on writing: preferences and effectiveness

The following questionnaire is about your opinions toward different types of feedback that English teachers might use to indicate language mistakes (grammar, vocabulary, spelling, punctuation) you make in your writing assignments.

Please respond to all the questions according to your opinions, how you feel or how you see things. All your responses will remain completely confidential.

This questionnaire should take about 15 minutes or less. Thank you very much to complete this questionnaire.

Part I: Personal details

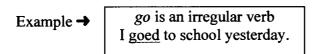
1. What is your gender?	○Female	○Male
2. How old are you?		
Part II: Your experience	in English cl	asses
3. How much time per we	ek do you sper	nd attending English classes?
Hours	Minutes	
4. On average, approximate your courses per week (in	•	ch time do you spend writing in English for nomework)?
○More than 3 hours	3	
○Between 1 hour as	nd 3 hours	
○1 hour or less		
O I don't write in Er	nglish for my c	courses
Other (please spec	cify):	

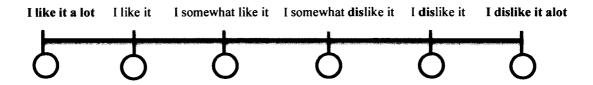
5. When correcting writing assignments, my English teacher usually					
(Please select all that apply. More than one answer is possible here.)					
 indicates my mistakes in grammar (word order, plurals, choice of verb tenses, prepositions, articles, etc.). 					
indicates my mistakes in vocabulary (word choice).					
○ indicates my mistakes in punctuation.					
○ indicates my mistakes in spelling .					
makes comments on the organization and paragraph construction of my paper.					
makes comments on the ideas expressed in my written work.					
PART III: My personal preferences related to feedback on language mistakes.					
6. When correcting my language mistakes in my writing assignment, I would like my English teacher to (Please select all that apply. More than one answer is possible here.)					
 indicate all my mistakes. indicate some of my mistakes, but not all. indicate all my mistakes that make understanding difficult. indicate all my mistakes related to the notions recently learned. not indicate my mistakes. other (please specify) 					
For questions 7 to 15, please select () the most appropriate response for each statement that best describes your opinion. Please choose only ONE answer.					
EXAMPLE: If you feel that you "slightly agree", put a ✓ in the circle like this:					
Strongly agree Agree Partly agree Slightly disagree Disagree Strongly disagree					

7. When I wr mistakes.	ite in Eng	glish, it is impo	ortant for me to	write with	out any language
Strongly agree	Адгее	Partly agree	Slightly disagree	Disagree	Strongly disagree
0	6	6	6	6	7
			teacher indicates a, spelling) in my		
Strongly agree	Agree	Partly agree	Slightly disagree	Disagree	Strongly disagree
0	0	0	0	0	0
9. It is importation (word choice).		that my English	teacher indicates	my mistak	tes in vocabulary
Strongly agree	Agree	Partly agree	Slightly disagree	Disagree	Strongly disagree
•	_				
6	6	0	6	4	
_			th teacher indicates	•	_
_				•	_
(word order, p	lurals, cho	oice of verb tens	ses, prepositions, a	articles, etc	.).
(word order, p	Agree	Partly agree	Slightly disagree	Disagree	.).
(word order, p Strongly agree	Agree	Partly agree	Slightly disagree	Disagree Disagree indicates	Strongly disagree
(word order, p. Strongly agree 11. It is impunctuation.	Agree Agree portant to	Partly agree me that my	Slightly disagree Slightly disagree English teacher	Disagree Disagree indicates	Strongly disagree my mistakes in
(word order, p. Strongly agree 11. It is impunctuation.	Agree Agree portant to	Partly agree me that my	Slightly disagree Slightly disagree English teacher	Disagree Disagree indicates	Strongly disagree my mistakes in

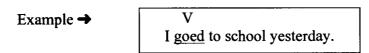
12. It is important to me that my English teacher indicates my mistakes in spelling. Slightly disagree Strongly agree Agree Partly agree Disagree Strongly disagree PART IV: My personal preferences in terms of types of feedback: 13. How do you like these types of feedback (correction)? a) Correct form given. Example → I goed to school yesterday. I like it a lot I like it I somewhat like it I somewhat dislike it I dislike it b) Correct form given + some brief (grammatical) explanations about your mistake. went (go is an irregular verb. The past form of go is went.) Example → I goed to school yesterday. I somewhat like it I somewhat dislike it I dislike it I like it a lot I like it I dislike it a lot c) Mistake only underlined or circled. I goed to school yesterday. Example → I like it I somewhat like it I somewhat dislike it I dislike it I like it a lot I dislike it a lot

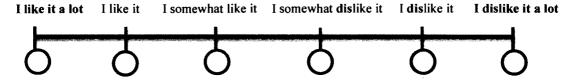
d) Mistake underlined or circled + some brief (grammatical) explanations about your mistake.



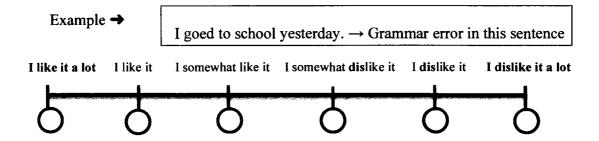


e) Mistake underlined or circled + a correction code given (for example: V= Verb) guiding you how to correct your mistake.

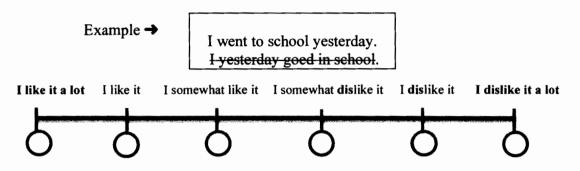




f) Teacher only indicates that there is a mistake in your sentence for you to find.

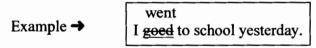


g) Teacher rewrites your entire sentence in case of a sentence with more than one mistake.



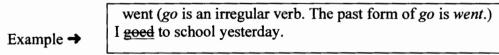
Part V: Perception of usefulness or efficiency of different types of feedback

- 14. For you, how **useful** do you think these types of feedback are in order to learn to write English accurately (i.e., without language mistakes)?
 - a) Correct form given.

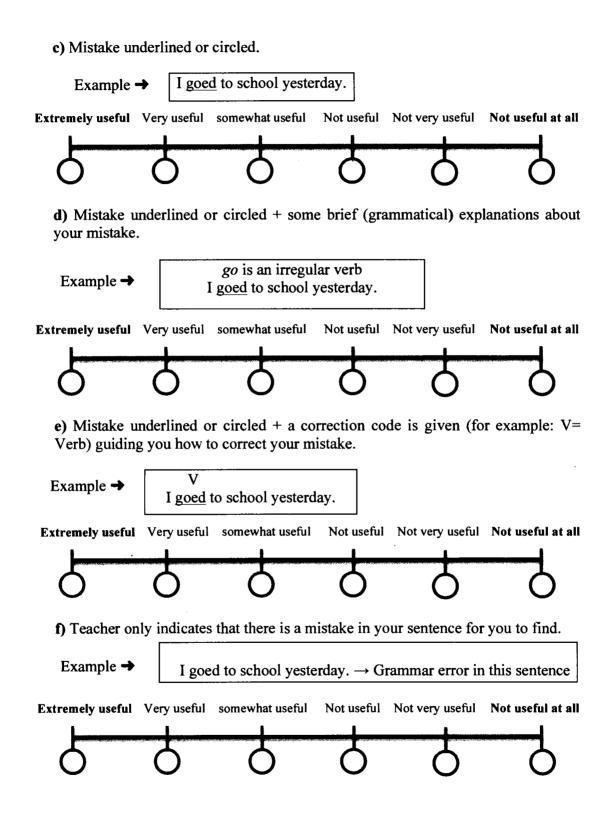


Extremely useful Very useful somewhat useful Not useful Not very useful Not useful at all

b) Correct form given + some brief (grammatical) explanations about your mistake.



Extremely useful Very useful somewhat useful Not useful Not very useful Not useful at all



Example I went to school yesterday.

I went to school yesterday.

I yesterday goed in school.

Extremely useful Very useful somewhat useful Not useful Not very useful Not useful at all

Part VI:

15. How much do you agree with these types of feedback (correction)?

came

1. I comed to Canada when I was 12 years old.

g) Teacher rewrites your entire sentence in case of a sentence with more than one

came 1. I <u>comed</u> to Canada when I was 12 years old.
○Strongly agree ○Agree ○Partly agree ○Slightly disagree ○Disagree ○Strongly disagree
2. I comed to Canada when I was 12 years old.
○Strongly agree ○Agree ○Partly agree ○Slightly disagree ○Disagree ○Strongly disagree
Verb 3. I <u>comed</u> to Canada when I was 12 years old.
○Strongly agree ○Agree ○Partly agree ○Slightly disagree ○Disagree ○Strongly disagree
come is an irregular verb 4. I <u>comed</u> to Canada when I was 12 years old.
○Strongly agree ○Agree ○Partly agree ○Slightly disagree ○Disagree ○Strongly disagree

Thank you for participating and completing this questionnaire. Your cooperation is very appreciated!

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE DE LEKI (1991)

Survey of ESL Students' Preferences for Error Correction This survey is being conducted in an effort to find out what types of markings on written work are most useful to students in helping them improve the correctness of their written English. Do not answer according to what you think you should do but according to what you actually do. Please be as honest as possible. All responses will remain anonymous. Please respond to all questions. Thank you for your willingness to participate. Nationality	212					FOR	EIGN LA	NGUAGE	ANNALS MAY 19	99 1
This survey is being conducted in an effort to find out what types of markings on written work are most useful to students in helping them improve the correctness of their written English. Do not answer according to what you actually do. Please be as honest as possible. All responses will remain anonymous. Please respond to all questions. Thank you for your willingness to participate. Nationality Sex Age English course Part 1 Directions: Respond to the questions below by circling the number that comes closest to representing your opinion. If you feel the item is very important, circle #1, like this: EXAMPLE: very important ont important at all 1 2 3 4 5 6 7 If you feel the item is not important at all, circle #7, like this: very important not important at all 1 2 3 4 5 6 7 If the importance of the item is somewhere in between, indicate that by circling the number between #1 and #7 which best represents your opinion. 1. How important is it to you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (74) (17) (8) (0) (0) (0) (0) (0) (11) 2. How important is it to your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important not important at all 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) (1) (1) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important not important at all					APP	ENDIX				
are most useful to students in helping them improve the correctness of their written English. Do not answer according to what you think you should do but according to what you actually do. Please be as honest as possible. All responses will remain anonymous. Please respond to all questions. Thank you for your willingness to participate. Nationality Sex Age English course Part 1 Directions: Respond to the questions below by circling the number that comes closest to representing your opinion. If you feel the item is very important, circle #1, like this: EXAMPLE: very important 1 2 3 4 5 6 7 If you feel the item is not important at all 1 2 3 4 5 6 7 If the importance of the item is somewhere in between, indicate that by circling the number between #1 and #7 which best represents your opinion. 1. How important is it to you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (74) (17) (8) (0) (0) (0) (0) (0) (1)) 2. How important is it to your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) (1) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) (1) (1) 3. How important at it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work?		Surve	y of ESI	L Stude	nts' Pr	eference	s for Er	тог Соп	rection	
Sex	are most useful answer according be as honest	ul to stud ding to w as possib	ents in he hat you t de. All re	iping the hink you sponses	em impi u <i>should</i> will ren	rove the c do but :	orrectnes	s of their g to what	written English. Do r you actually do. Plea	not asc
English course Part I Directions: Respond to the questions below by circling the number that comes closest to representing your opinion. If you feel the item is very important, circle #1, like this: EXAMPLE: very important 1 2 3 4 5 6 7 If you feel the item is not important at all, circle #7, like this: very important 1 2 3 4 5 6 7 If the importance of the item is somewhere in between, indicate that by circling the number between #1 and #7 which best represents your opinion. 1. How important is it to you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (74) (17) (8) (0) (0) (0) (0) (1) 2. How important is it to your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) ((1)) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English teacher for you to have as few errors in English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) (1) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important not important at all 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) (1) 1. How important at all 1 2 3 4 5 6 7	Nationality			<u></u>						
English course Part I Directions: Respond to the questions below by circling the number that comes closest to representing your opinion. If you feel the item is very important, circle #1, like this: EXAMPLE: very important 1 2 3 4 5 6 7 If you feel the item is not important at all, circle #7, like this: very important 1 2 3 4 5 6 7 If the importance of the item is somewhere in between, indicate that by circling the number between #1 and #7 which best represents your opinion. 1. How important is it to you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (74) (17) (8) (0) (0) (0) (0) ((1)) 2. How important is it to your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) ((1)) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) ((1))	Sex			· · · · · · · · · · · · · · · · · · ·						
Part I Directions: Respond to the questions below by circling the number that comes closest to representing your opinion. If you feel the item is very important, circle #1, like this: EXAMPLE: very important 1 2 3 4 5 6 7 If you feel the item is not important at all, circle #7, like this: very important 1 2 3 4 5 6 7 If the importance of the item is somewhere in between, indicate that by circling the number between #1 and #7 which best represents your opinion. 1. How important is it to you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (74) (17) (8) (0) (0) (0) (0) (1) 2. How important is it to your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) ((1)) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important not important at all 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) (1) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important not important at all	Age									
Respond to the questions below by circling the number that comes closest to representing your opinion. If you feel the item is very important, circle #1, like this: EXAMPLE: very important 10 2 3 4 5 6 7 If you feel the item is not important at all, circle #7, like this: very important 11 2 3 4 5 6 7 If the importance of the item is somewhere in between, indicate that by circling the number between #1 and #7 which best represents your opinion. 1. How important is it to you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 12 3 4 5 6 7 (74) (17) (8) (0) (0) (0) (0) (0) (1) 2. How important is it to your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 11 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) (1) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 11 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) (1) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 11 2 3 4 5 6 7	English coun	se				······································				
your opinion. If you feel the item is very important, circle #1, like this: EXAMPLE: very important 1 2 3 4 5 6 7 If you feel the item is not important at all, circle #7, like this: very important 1 2 3 4 5 6 7 If the importance of the item is somewhere in between, indicate that by circling the number between #1 and #7 which best represents your opinion. 1. How important is it to you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (74) (17) (8) (0) (0) (0) (0) (1) 2. How important is it to your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) (1) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) (1) (1) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important not important at all not important at all not important at all										
Very important 1 2 3 4 5 6 7 If you feel the item is not important at all, circle #7, like this: Very important 1 2 3 4 5 6 7 If the importance of the item is somewhere in between, indicate that by circling the number between #1 and #7 which best represents your opinion. 1. How important is it to you to have as few errors in English as possible in your written work? Very important 1 2 3 4 5 6 7 (74) (17) (8) (0) (0) (0) (0) (1) 2. How important is it to your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? Very important 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) (1) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? Very important 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) (1) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? Very important Very important Not important at all 1 2 3 4 5 6 7										ing
If you feel the item is not important at all, circle #7, like this: very important 1 2 3 4 5 6 7 If the importance of the item is somewhere in between, indicate that by circling the number between #1 and #7 which best represents your opinion. 1. How important is it to you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (74) (17) (8) (0) (0) (0) (0) ((1)) 2. How important is it to your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) (1) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) (1) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important not important at all not important at all	EXA									
If you feel the item is not important at all, circle #7, like this: very important 1 2 3 4 5 6 7 If the importance of the item is somewhere in between, indicate that by circling the number between #1 and #7 which best represents your opinion. 1. How important is it to you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (74) (17) (8) (0) (0) (0) (0) ((1)) 2. How important is it to your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) (1) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) (1) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important not important at all not important at all		v	ery impo	rtant				iot impor		
very important 1 2 3 4 5 6 7 If the importance of the item is somewhere in between, indicate that by circling the number between #1 and #7 which best represents your opinion. 1. How important is it to you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (74) (17) (8) (0) (0) (0) (0) (1) 2. How important is it to your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important not important at all 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) (1) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important not important at all 1 2 3 4 5 6 7			\odot	2	,	•	,	0	•	
If the importance of the item is somewhere in between, indicate that by circling the number between #1 and #7 which best represents your opinion. 1. How important is it to you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (74) (17) (8) (0) (0) (0) (0) (1) 2. How important is it to your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) (1) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) (1) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important not important at all not important at all	If you			-	rtant at	all, circle				
If the importance of the item is somewhere in between, indicate that by circling the number between #1 and #7 which best represents your opinion. 1. How important is it to you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (74) (17) (8) (0) (0) (0) (0) (1) 2. How important is it to your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) (1) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 not important at all not important at all		-	-					-		
between #1 and #7 which best represents your opinion. 1. How important is it to you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (74) (17) (8) (0) (0) (0) (0) ((1)) 2. How important is it to your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) (1) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7		1	2	3		4	5	6	Θ	
very important $\begin{array}{c ccccccccccccccccccccccccccccccccccc$	If the	importa en #1 an	nce of the d #7 whic	item is s th best re	omewh epresen	ere in bet Is your o	ween, inc pinion.	dicate tha	t by circling the num	ber
very important $\begin{array}{c ccccccccccccccccccccccccccccccccccc$	1. How imp	ortant is	it to you	to have	as few c	rrors in l	English a	s possible	in your written wor	k?
2. How important is it to your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? Very important 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) (1) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? Very important 1 2 3 4 5 6 7		very in	nportant				no	t importa		
2. How important is it to your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? Very important 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) (1) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? Very important 1 2 3 4 5 6 7		1	2	3	4		6			
in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) (1) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7		(74)	(17)	(8)	(0)	(0)	(0)	(0)	((1))	
1 2 3 4 5 6 7 (61) (21) (11) (3) (1) (1) (1) (1) 3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7				English	teacher	for you				ible
3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7									ınt at all	
3. How important is it to your other teachers besides your English teacher for you to have as few errors in English as possible in your written work? very important 1 2 3 4 5 6 7		1	2	3	4		6			
errors in English as possible in your written work? very important not important at all 1 2 3 4 5 6 7									****	
1 2 3 4 5 6 7	3. How imperors in Eng	ortant is Hish as p	it to your ossible in	other to your w	achers ritten w	besides y ork?	our Engl	ish teach	er for you to have as	few
		very i	mportant				no	t importa	ant at all	
(16) (17) (23) (17) (9) (8) (7) ((3))		***************************************								
		(16)	(17)	(23)	(17)	(9)	(8)	(7)	((3))	

213

4. How important is it to you for your English teacher to point out your errors in grammatical forms (verb tenses, subject/verb agreements, article use, etc.) in your written work?

very important				not i	not important at all		
1	_2	3	4	5	6	7	
(78)	(15)	(3)	(1)	(1)	(0)	(1)	((1))

5. How important is it to you for your English teacher to point out your errors in spelling in your written work?

6. How important is it to you for your English teacher to point out your errors in vocabulary choice in your written work?

7. How important is it to you for your English teacher to point out your errors in punctuation in your written work?

very important				not i	at all		
1	2	3	4	5	6	7_	
(46)	(35)	(14)	(1)	(1)	(1)	(0)	((2))

Part II

Directions:

Respond to the questions below by circling the number that comes closest to being accurate. Circle #1 if you do something all the time. Circle #2 if you do it most of the time. Circle #3 if you do it some of the time. Circle #4 if you do it not very often. Circle #5 if you never do it.

8. When your teacher returns a marked paper to you, do you look carefully at the marks indicating errors in grammar?

always	usually	sometimes	not very often	never	
1	2	3	4	5	
(53)	(36)	(8)	(0)	(0)	((3))

9. When your teacher returns a marked paper to you, do you look carefully at the marks indicating errors in spelling?

always	usually 2	sometimes	not very often	never	
(44)	(40)	(10)	(5)	(0)	((1))

10. When your teacher returns a marked paper to you, do you look carefully at the marks indicating errors in vocabulary choice?

always	usually	sometimes	not very often	never	
1	2	3	4	5	
(54)	(35)	(7)	(3)	(0)	((l))

2. (67) The teacher shows where the error is and gives a clue about how to correct it.

structure.

215

FOREIGN LANGUAGE ANNALS - MAY 1991

216	FOREIGN LANGUAGE ANNALS — MAY 1991
	ook carefully at some of the marks your English teacher makes on your written do you consider most important to look at carefully?
1. (57)	marks indicating errors in grammer
2. (20)	marks indicating errors in vocabulary choice
3(2)	marks indicating errors in punctuation
4. (2)	marks indicating errors in spelling
((19))
22. Of the marks remember best?	s that your English teacher makes on your compositions which ones do you
1(40)	comments on your ideas
2(31)	comments on the organization of the paper
3. (25)	marks indicating errors in English
((4)	
23. If you make a	in error in English, what helps you the most to understand what you did wrong?
1. <u>(1)</u>	having another foreign student friend explain the problem
2(12)	having another native speaker student explain the problem
	having your teacher explain the problem
	looking in a grammar handbook
(4))
24. If you make a	an error in English, what helps you the least to understand what you did wrong?
1(50)	having another foreign student friend explain the problem
2(14)	
3(7)	having your teacher explain the problem
4(27)	looking in a grammar handbook
((2))
25. If you make	an error you don't know how to correct, where do you usually go for help?
1. (58)	to your teacher
2(3)	to another foreign student friend
3. <u>(13)</u>	to a native speaker friend
4. <u>(22)</u>	to a grammar handbook
((4))
26. If you turn to usually remembe	o one of the sources in #12 for help in correcting your error, whose advice do you r best?
1(80)	the teacher's advice
2. <u>(1)</u>	the foreign student friend's advice
3(7)	the native speaker friend's advice
	the book's advice
((4))

- 27. What helps you most to learn from the errors marked on your paper and helps you avoid making that error again?
 - 1. (11) rewriting the whole paper
 - 2. (26) rewriting on another piece of paper just the sentence in which an error appeared
 - 3. (45) rewriting near the error only the part of the sentence that was wrong
 - 4. (13) just reading through the paper carefully without rewriting anything
 - 5. ____(3) nothing because you know you'll probably just forget and make the same errors again no matter what you do

Part IV

Directions

The following sentences all have the same error in English grammar and each sentence has a different possible response to the error which might have been written in by a teacher. Look over the different possible responses and rate each response. If you think the mark is a very good way to indicate an error on a paper, circle #1. If you think the mark is a very bad way to indicate an error on a paper, circle #5. If you think the mark is somewhere in between a very good way to mark a paper and a very bad way to mark a paper, circle the number between #1 and #5 that best represents your opinion.

	See him of house	Very go	od		Ve	ry bad
a.	Since I arrived in Knoxville, I am very lonely.	1 (52)	2 (20)	3 (16)	4 (3)	5 (3)
b.	Since I arrived in Knoxville, I am very lonely.	1 (5)	2 (8)	3 (23)	4 (22)	5 (34)
C.	Since I arrived in Knoxville, I am very lonely.	1 (18)	2 (29)	3 (16)	4 (16)	5 (14)
d.	Since I arrived in Knoxville, I-am-very lonely.	1 (26)	2 (18)	3 (26)	4 (12)	5 (11)
e.	Since I arrived in Knoxville, I am very lonely.	1 (6)	2 (3)	3 (9)	4 (14)	5 (61)
f.	Since I arrived in Knoxville, I am very lonely.	1 (15)	2 (38)	3 (26)	4 (9)	5 (6)
g.	Since I arrived in Knoxville, I am very lonely.	1 (0)	2 (0)	3 (0)	4 (1)	5 (93)

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE DE DIAB (2005)

Diab-EFL University Students' Preferences

4

Appendix

Ouestionnaire - Part II

II. Directions: Below are some beliefs that some students have about feedback to writing. Read each statement and then decide if you: (1) strongly agree, (2) agree, (3) neither agree nor disagree, (4) disagree, or (5) strongly disagree. Please write the number of your remonse in the space provided.

There are no right or wrong answers. We are simply interested in your opinions. REMEMBER:

The	ere s	re no right or wrong answers. We are simply interested in your op	inions.		
RE	ME	MBER:			
(1)	(1) strongly AGREE (2) agree (3) neither agree nor disagree (4) disagre				
(5)	stro	nely DiSaurce			
1.	lt is	s important to me to have as few errors as possible in my written work.			
2.	It is	important to my English teacher for me to have as few errors as			
		sible in my written work.			
3.		nen responding to a <u>first</u> draft (that is, a paper you will write al least once), the teacher should always:			
	a .	point out errors in grammar (verb tenses, subject/verb			
		agreement, article useetc.)			
	b.	point out errors in spelling			
	Ċ.	point out errors in vocabulary choice			
	d.	point out errors in punctuation			
	¢.	make comments on the organization of the paper			
	f.	make comments on the writing style (the way you express			
		your thoughts and arguments)			
	g.	make comments on the Ideas expressed in the paper			
	h.	use a set of correction or proof-reading symbols			
	i.	use a red-colored pen			
4.		nen responding to a <u>final</u> draft (that is, a paper that will not be written and will receive a grade), the teacher should always:			
	a.	point out errors in grammar			
		(verb tenses, subject/verb agreement, article useetc.)			
	b.	point out errors in spelling			
	¢.	point out errors in vocabulary choice			

48		TESL Reporter			
	d.	point out errors in punctuation			
		•			
	e.	make comments on the organization of the paper			
	f. make comments on the writing style (the way you express				
		your thoughts and arguments)			
	g.	make comments on the ideas expressed in the paper use a set of correction or proof-reading symbols			
	h.	• • •			
	ì.	use a red-colored pen			
III.		ections: Answer the following questions by circling the number of the propriate response.	t		
1.		On a <u>first</u> draft, how do you want your English teacher to indicate an error in your written work?			
	By crossing out what is incorrect and writing the correct word or structure				
	2. By showing where the error is and giving a clue about how to correct it				
	3. By only showing where the error is				
	4. By ignoring the errors in grammar, spelling, punctuationetc. and only pay				
		attention to the ideas expressed			
	5.	Other (please specify):			
2.		On a <u>final</u> draft, how do you <i>want</i> your English teacher to indicate an error in your written work?			
	By crossing out what is incorrect and writing the correct word or structure		ire		
	2.	By showing where the error is and giving a clue about how to correct it			
	3.	By only showing where the error is			
	4.	By ignoring the errors in grammar, spelling, punctuationetc. and only	paying		
		attention to the ideas expressed			
	5.	Other (please specify):			
3.	Ho	ow does your English teacher currently indicate errors in your written work?			
	On	a first draft:			
	1.	By crossing out what is incorrect and writing the correct word or structe	ire		
	2.	By showing where the error is and giving a clue about how to correct it			
	3.	By only showing where the error is			

Diab-EFL University Students' Preferences

4.	By ignoring the errors in grammar, spelling, punctuationetc. and only paying			
	attention to the ideas expressed			
5.	Other (please specify):			

On a final draft:

- 1. By crossing out what is incorrect and writing the correct word or structure
- 2. By showing where the error is and giving a clue about how to correct it
- 3. By only showing where the error is
- By ignoring the errors in grammar, spelling, punctuation...etc. and only paying attention to the ideas expressed
- 5. Other (please specify):

If there are <u>many</u> errors in a paper, what do you want your English teacher to do? On a first draft:

- 1. Correct all errors, major and minor
- 2. Correct all errors the teacher considers major, but not the minor ones
- Correct most but not necessarily all of the major errors if there are many of them
- 4. Correct only a few of the major errors no matter how many there are
- 5. Correct all repeated errors whether major or minor
- 6. Correct only errors that might interfere with communicating your ideas
- 7. Correct no errors and respond only to the ideas expressed
- 8. Other (please specify):

On a final draft:

- 1. Correct all errors, major and minor
- 2. Correct all errors the teacher considers major, but not the minor ones
- Correct most but not necessarily all of the major errors if there are many of them
- 4. Correct only a few of the major errors no matter how many there are
- 5. Correct all repeated errors whether major or minor
- 6. Correct only errors that might interfere with communicating your ideas

49

30		TEAL REPOLUT		
	7.	Correct no errors and respond only to the ideas expressed		
	8.	Other (please specify):		
5.		w carefully do you look at the teacher marks/comments on your written rk?		
	1.	You read every one carefully.		
	2.	You look at some marks/comments more carefully than at others.		
	3.	You mainly pay attention to comments on the ideas expressed in the paper.		
	4.	Other (please specify):		
6.	If you look carefully at <u>some</u> of the marks/comments your English teacher makes on your written work, which ones do you consider most important to look at?			
		ease circle ALL that apply).		
	1.	Marks indicating errors in grammar		
	2.	Marks indicating errors in vocabulary choice		
	3.	Marks indicating errors in spelling		
	4.	Marks indicating errors in punctuation.		
	5.	Comments on the ideas/content		
	6.	Comments on the writing style		
	7.	Comments on the organization of the paper		
	R	Other (please specify):		

IV. Directions: The following sentence, which has an error in English grammar, has been responded to in various ways by different teachers. Look over the different possible responses and rate each one. If you think the mark/comment is a very good way to indicate an error on a paper, circle #1. If you think the mark/comment is a very bad way to indicate an error on a paper, circle #5. If you think it is somewhere in between, circle the number between #1 and #5 that best represents your opinion.

	Very Good		Very Bad		
See section in description of the section in the se	1	2	3	4	5
Since I arrived here, I am very lonely.	1	2	3	4	5
Since I arrived here, Lam very lonely.	1	2	3	4	5
howhom Since I arrived here, I am very lonely.	1	2	3	4	5
For early to bear that. Why don't you come and talk to use should? Since I arrived here, I am very lonely.	i	2	3	4	5
Since I arrived here, I <u>am</u> very lonely.	1	2	3	4	5
Since I arrived here, I am very lonely.	1	2	3	4	5

 V_{\cdot} (OPTIONAL) $\underline{Directions}_{\cdot}$: Please write your response to the following question in the space provided.

Do you have any $\underline{\alpha ther}$ ideas about teacher feedback to student writing that are not included above?

ANNEXE D

COURRIEL ENVOYÉ LORS DE LA PREMIÈRE PRISE DE CONTACT AVEC LES DIRECTIONS DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRES

An English message will follow

Bonjour,

Je m'appelle Fatemeh Motamedrad. Je suis inscrite à la maîtrise en didactique des langues à l'UQAM à temps complet en tant qu'étudiante étrangère. Je travaille présentement sur une recherche pour mon mémoire qui porte sur la rétroaction corrective à l'écrit en anglais langue seconde, sous la supervision de la professeure Gladys Jean du Département de didactique des langues.

Cette recherche vise à identifier les perceptions et les préférences des apprenants adultes d'anglais langue seconde à l'égard de la correction des erreurs linguistiques contenues dans les productions écrites. Elle comporte deux objectifs.

Le premier objectif est d'identifier les perceptions et les préférences des étudiants à l'égard des différents types de rétroaction corrective à l'écrit. Le deuxième objectif cherche à vérifier si le niveau langagier en anglais langue seconde (établi en vertu du placement des étudiants dans des classes intermédiaire et avancé) a un impact sur la perception des apprenants à l'égard des différents types de rétroaction corrective à l'écrit.

Pour mener à terme cette recherche, je prévois administrer un questionnaire à des groupes d'étudiants volontaires (un maximum de 160 étudiants) inscrits dans des classes de niveaux intermédiaire et fin avancé. En consultant le site de l'École de langues, j'ai identifié des groupes qui correspondraient aux niveaux ciblés. Vous trouverez ci-joint une liste avec les cours d'anglais langue seconde disponibles à ce trimestre. Le questionnaire ne durera que 15 minutes en classe (à la fin d'un cours, par exemple).

Par ce message, je souhaite obtenir votre autorisation afin d'entrer en contact avec les enseignants d'anglais langue seconde responsables des cours pour organiser les modalités de l'administration de ce questionnaire, s'ils s'avèrent intéressés.

Votre collaboration nous aiderait dans l'avancement des connaissances en langue seconde.

Dans l'attente d'une réponse favorable, je reste à votre entière disposition pour des renseignements complémentaires.

Recevez mes sincères dévouements,

Fatemeh Motamedrad

Hello.

My name is Fatemeh Motamedrad. I am enrolled as an international student in the M.A. program in language teaching at UQAM on a full-time basis. I am currently working on a research project for my master thesis which focuses on written corrective feedback in English as a second language, under the direction of Gladys Jean, professor of the department of language teaching of the Faculty of science of education.

This research aims to identify the perceptions and preferences of adult learners of English as a second language towards the correction of linguistic errors in their written work. It has two objectives.

The first objective of this research is to identify the perceptions and preferences of students towards different types of written corrective feedback. The second objective seeks to check if the language proficiency level in English as a second language (based on the placement of students in intermediate and advanced classes) has an impact on their perceptions towards different types of written corrective feedback.

To conduct this research, I plan to administer a questionnaire to voluntary groups of students (a maximum of 160 students) enrolled in intermediate and advanced classes. By visiting the website of your language institute, I identified the groups that correspond to the targeted levels. You will find attached a list of ESL courses available in this quarter. The questionnaire will take only 15 minutes in class (at the end of a course, for example).

Through this message, I would like to get your permission to contact the ESL teachers of these courses in order to arrange for the administration of the questionnaire, if they are interested.

Your cooperation on this project is greatly appreciated and would help us in the advancement of knowledge in English as a second language.

I would like to ask you to kindly consider my request and I hope that you will look favourably on this request.

I remain at your full disposition for any questions or further information that you may require.

Yours sincerely,

Fatemeh Motamedrad

ANNEXE E

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT REMIS À CHAQUE PARTICIPANT



INFORMATION SHEET AND CONSENT FORM (adult)

Preferences of adult learners of English as a second language towards written corrective feedback and effect of language proficieny level on their perceptions of its utility

IDENTIFICATION

Principal investigator of the project: Fatemeh Motamedrad Program of study: M.A. degree in language teaching Email address: motamedrad.fatemeh@courrier.uqam.ca

THE OVERALL PURPOSE OF THE PROJECT AND MANAGEMENT

You are invited to take part in this research, which aims to identify the perceptions of adult learners of English as a second language towards the correction of linguistic errors in your written assignments. The first objective of this research is to identify your opinions and preferences towards different types of corrective feedback in writing (correction of language errors in the written productions). The second objective seeks to check if your language proficiency level in English as a second language (based on your placement in pre-intermediate and higher advanced classes) has an impact on your perceptions towards different types of corrective feedback in writing.

Before agreeing to participate in this project, it is important to take the time to read and understand the information below. If there are words or sections that you do not understand, do not hesitate to ask questions.

This project is being carried out as a part of a master's thesis under the direction of Gladys Jean, professor of the department of language teaching of the Faculty of

science of education. She can be reached by telephone at (514) 987-3000 ext. 1654 or by email at: jean.gladys@uqam.ca.

PROCEDURE (S) OR TASKS REQUESTED FROM THE PARTICIPANT

Your participation consists of answering a questionnaire about your perceptions and opinions towards different types of error correction that you receive or may receive in your writing assignments. The questionnaire will take approximately 15 minutes of your time during your class time and will be under the supervision of the researcher. We ask you to hand the consent form and the questionnaire in the envelope and give it back to us.

RISKS AND BENEFITS

Your participation will contribute to the advancement of knowledge through a better understanding of the beliefs and perceptions of adult learners of English as a second language towards different types of correction of linguistic errors in the written productions. This knowledge will help teachers improve their corrections according to the beliefs and perceptions of learners. There is no risk of significant discomfort associated with your participation in this research.

Note that a period of fifteen minutes during one of your latest classes will be devoted to the questionnaire in your classroom. You can suspend or terminate your participation at any time. It is the responsibility of the researcher to suspend or terminate the questionnaire if she considers that your well-being is threatened.

ANONYMITY AND CONFIDENTIALITY

It is understood that all information collected by the questionnaire is confidential. Only the researcher and her research director will have access to the responses of the questionnaire. The responses to the questionnaire and consent form will be kept separately in a secure place in locked drawers at the office of principal investigator in her residence for the total duration of the project. The completed questionnaires and consent forms will be destroyed five years after the last publication. To protect your identity and privacy of data collected from you, you will always be identified by a numerical code. Only the researcher and her research director will know the code associated with your name.

VOLUNTARY PARTICIPATION

Your participation in this project is voluntary. This means that you agree to participate in the project without any kind of constraint or external pressure, and moreover you are free to withdraw from the study at any time, without prejudice of any nature whatsoever and without justify yourself. In this case, and unless you direct us otherwise, documents received from you will be destroyed.

Your agreement to participate also implies that you accept that the researcher can use for the purposes of this research (articles, memoirs, scientific conferences and communications) the information collected on the condition that no information that identifies you is publicly disclosed unless you have given your explicit consent for this.

FINANCIAL COMPENSATION

Your participation in this project is free. Three prices of \$ 25 will be offered in each class at the end of the fifteen minutes period devoted to the questionnaire. There will be distributed by draw.

QUESTIONS ABOUT THE PROJECT OR YOUR RIGHTS?

project You can contact the manager by email at: motamedrad.fatemeh@courrier.ugam.ca for additional questions about the project. You can also discuss with her research director the conditions of your participation and your rights as a research participant. She can be reached by telephone at (514) 987-3000 ext. 1654 or by email at: jean.gladys@uqam.ca. The research ethics committee involving human subjects approved the project you are going to participate. For questions that can not be addressed to the research director or to make a complaint or comments, you can contact the president of the ethics committee of research for students, through his secretariat by telephone at (514) -987-3000 # 1646 or by email at: savard.josee@uqam.ca.

THANKING

Your cooperation is important to the realization of this project and we want to thank you.

SIGNATURES:

I acknowledge having read this consent form and I voluntarily consent to participate in this research project. I also agree that the project manager has answered my questions satisfactorily and that I have had enough time to think about my decision to participate. I understand that my participation in this research is completely voluntary and that I can withdraw from the study at any time without penalty of any form, or justification. I would only need to inform the project manager.

Signature of participant:

Date:

Name (print) and contact information:

I declare that I have explained the purpose, nature, benefits, risks of the project and answered to the best of my knowledge the questions asked.

Principal investigator signature:

Date:

Name (print) and contact information: Fatemeh Motamedrad Email address: motamedrad.fatemeh@courrier.uqam.ca

A copy of the information sheet and consent form signed must be given to the participant.

APPENDICE A

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

UQÀM | Faculté des sciences de l'éducation

CÉRPÉ-3

UQÀM Faculté des sciences

DE CERTIFICAT: 2015-0151A

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : L'effet du niveau de compétence langagière des apprenants adultes d'anglais langue seconde sur leurs perceptions de l'utilité des divers types de rétroaction corrective à l'écrit

Responsable du projet :

Fatemeh Motamedrad

Programme:

Maitrise en didactique des langues

Superviseure:

Gladys Jean

Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM». Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains. Notez que toutes modifications apportées au projet doivent être approuvées par le comité en complétant les formulaires à cet effet, disponible sur le site web de la Faculté.

NOM	Membres du Comité TITRE	DÉPARTEMENT
Proulx, Jérôme	Président du Comité, professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Grenier, Johanne	Professeur	Kinanthropologie, Faculté des sciences
Bigras, Nathalie	Professeur	Didactique, Faculté des sciences de l'éducation
Fortier, Marie-Pierre	Professeur	Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation
Fayomi, Christian Jesus	Professeur	Informatique, Faculté des sciences
Venant, Fabienne	Professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Proulx, Sylvia	membre de la collectivité externe	
Banik, Marc	Professeur versé en éthique	Management et technologie, École des sciences de la gestion
27-02-15		JOE
27-02-15	\mathcal{C}	•
Date		Jérôme Proulx
	Pr	ésident du Comité

RÉFÉRENCES

- Amrhein, H. R., et Nassaji, H. (2010). Written corrective feedback: What do students and teachers prefer and why? Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée, 13(2), 95-127.
- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple- draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*, 9(3), 227-257. doi:10.1016/S1060-3743(00)00027-8
- Baleghizadeh, S., et Dadashi, M. (2011). The effect of direct and indirect corrective feedback on students' spelling errors (El efecto de la retroalimentación directa e indirecta sobre los errores de ortografía de los estudiantes). *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 13(1), 129-137.
- Barcelos, A. M. F., et Kalaja, P. (2011). Introduction to beliefs about SLA revisited. System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics, 39(3), 281-289.
- Bernat, E., et Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *TESL-EJ*, 9(1), 1-21.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 102-118. doi:10.1016/j.jslw.2007.11.004
- Bitchener, J., et Knoch, U. (2008). The value of a focused approach to written corrective feedback. *ELT Journal*, 63(3), 204-211. doi:10.1093/elt/ccn043
- Bitchener, J., et Knoch, U. (2009). The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback. System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics, 37(2), 322-329. doi:10.1016/j.system.2008.12.006
- Bitchener, J., et Knoch, U. (2010a). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 207-217. doi:10.1016/j.jslw.2010.10.002
- Bitchener, J., et Knoch, U. (2010b). The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation. *Applied Linguistics*, 31(2), 193-214. doi:10.1093/applin/amp016
- Bitchener, J., Young, S., et Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 191-205. doi:10.1016/j.jslw.2005.08.001
- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267-296. doi:10.1016/S1060-3743(03)00038-9

- Cohen, A. (1987). Student processing of feedback on their compositions. Dans A. L. Wenden et J. Rubin (dir.), *Learner strategies in language learning* (p. 57-69). Englewood Cliffs, N.J.; Toronto: Englewood Cliffs, N.J.; Toronto Prentice-Hall International English Language Teaching.
- Cohen, A. D., et Cavalcanti, M. C. (1990). Feedback on compositions: Teacher and student verbal reports. Dans B. Kroll (dir.), Second language writing research insights for the classroom (p. 155-177). Cambridge, Angleterre Cambridge University Press.
- Cyr, C., et Bouchard, S. (2005). Introduction à la recherche: Notion de base et introduction à l'ouvrage. Dans S. Bouchard et C. Cyr (dir.), *Recherche psychosociale* : pour harmoniser recherche et pratique (2e éd.)(p. 1-25). Sainte-Foy: Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Diab, R. L. (2005). EFL university students' preferences for error correction and teacher feedback on writing. *TESL Reporter*, 38(1), 27-51.
- Diab, R. L. (2006). Error correction and feedback in the EFL writing classroom: Comparing instructor and student preferences. *English Teaching Forum*, 44(3), 2-13.
- Dörnyei, Z. (2003). Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eksi, G. (2012). Peer review versus teacher feedback in process writing: How effective? *International Journal of Applied Educational Studies*, 13(1), 33-48.
- Ellis, R. (1994). The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107. doi:10.1093/elt/ccn023
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M., et Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics, 36(3), 353-371. doi:10.1016/j.system.2008.02.001
- Enginarlar, H. (1993). Student response to teacher feedback in EFL writing. System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics, 21(2),193-204.
- Evans, N. W., Hartshorn, K. J., et Tuioti, E. A. (2010). Written corrective feedback: Practitioners' perspectives. *International Journal of English Studies*, 10(2), 47-77.
- Fazio, L. L. (2001). The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority- and majority- language students. *Journal of Second Language Writing*, 10(4), 235-249.
- 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. doi:10.1016/S1060-3743(99)80110-6
- Ferris, D., et Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161-184.
- Ferris, D. R. (1995). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL Quarterly*, 29(1), 33-53.

- Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Ferris, D. R. (2004). The "grammar correction" debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here?-(and what do we do in the meantime ...?). *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 49-62. doi:10.1016/j.jslw.2004.04.005
- Ferris, D. R. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. Dans K. Hyland et F. Hyland (dir.), Feedback in second language writing: Contexts and issues (p. 81-104). New York: Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 181-201. doi:10.1017/S0272263109990490
- Ferris, D. R. (2012). Written corrective feedback in second language acquisition and writing studies. *Language Teaching*, 45(4), 446-459. doi:10.1017/S0261444812000250
- Ferris, D. R., Liu, H., Sinha, A., et Senna, M. (2013). Written corrective feedback for individual L2 writers. *Journal of Second Language Writing*, 22(3), 307-329. doi:10.1016/j.jslw.2012.09.009
- Gabillon, Z. (2005). L2 learner's beliefs: An overview. *Journal of Language and Learning*, 3(2), 233-260.
- Gaudreau, L. (2011). Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation. Auteurs UQAM. Montréal: Montréal: Guérin.
- Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct?: Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing*, 16(1), 40-53. doi:10.1016/j.islw.2007.01.001
- Guénette, D. (2010). La rétroaction corrective à l'écrit: Pratiques et croyances, deux réalités parallèles? The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes, 66(6), 935-966.
- Guénette, D., et Jean, G. (2012). Les erreurs linguistiques des apprenants en langue seconde : Quoi corriger, et comment le faire? *Correspondance*, 18(1). Récupéré le 27 mars 2016 de http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-1/5.html
- Hamouda, A. (2011). A study of students and teachers' preferences and attitudes towards correction of classroom written errors in Saudi EFL context. *English Language Teaching*, 4(3), 128-141.
- Harmer, J. (1998). How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching. Harlow: Longman.
- Hartshorn, K. J., Evans, N. W., Merrill, P. F., Sudweeks, R. R., Strong-Krause, D., et Anderson, N. J. (2010). Effects of dynamic corrective feedback on ESL writing accuracy. TESOL Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect, 44(1), 84-109.
- Havranek, G., et Cesnik, H. (2001). Factors affecting the success of corrective feedback. *EUROSLA yearbook*, 1(1), 99-122.
- Hedgcock, J., et Lefkowitz, N. (1994). Feedback on feedback: Assessing learner

- receptivity to teacher response in L2 composing. Journal of second language writing, 3(2), 141-163.
- Hedgcock, J., et Lefkowitz, N. (1996). Some input on input: Two analyses of student response to expert feedback in L2 writing. *Modern Language Journal*, 80(3), 287-308.
- Horwitz, E. K. (1985). Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-340. doi:10.1111/j.1944-9720.1985.tb01811.x
- Houssaye, J. (1988). Théorie et pratiques de l'éducation scolaire. Berne: Berne P. Lang.
- Hyland, K., et Hyland, F. (2006a). Contexts and issues in feedback on L2 writing: An introduction. Dans K. Hyland et F. Hyland (dir.), Feedback in second language writing: Contexts and issue (p. 1-20). New York: Cambridge University Press.
- Hyland, K., et Hyland, F. (2006b). Interpersonal aspects of response: Constructing and interpreting teacher written feedback. Dans K. Hyland et F. Hyland (dir.), *Feedback in second language writing: Contexts and issue* (p. 206-224). New York: Cambridge University Press.
- James, C. (1998). Errors in language learning and use exploring error analysis. London: London Longman.
- Jean, G., et Simard, D. (2011). Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring? Foreign Language Annals, 44(3), 467-494. doi:10.1111/j.1944-9720.2011.01143.x
- Kalaja, P. (1995). Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 191-204. doi:10.1111/j.1473-4192.1995.tb00080.x
- Kalaja, P., et Ferreira Barcelos, A. M. (dir.). (2003). Beliefs about SLA: New research approaches. New York: Springer.
- Lalande, J. F. (1982). Reducing composition errors: An experiment. *Modern Language Journal*, 66(2), 140-149. doi:10.1111/j.1540-4781.1982.tb06973.x
- Lee, I. (1997). ESL learners' performance in error correction in writing: Some implications for teaching. System, 25(4), 465-477.
- Lee, I. (2004). Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 285-312. doi:10.1016/j.jslw.2004.08.001
- Lee, I. (2005). Error correction in the L2 writing classroom: What do students think? *TESL Canada Journal*, 22(2), 1-16.
- Lee, I. (2008). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 69-85. doi:10.1016/j.jslw.2007.10.001
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24(3), 203-218.
- Lightbown, P. M. et Spada, N. (2013). How Languages are Learned (4e éd.). Oxford: Oxford University Press.

- Liu, Y. (2008). The effects of error feedback in second language writing. Arizona Working Papers in SLA & Teaching, 15, 65-79.
- Mackay, A., et Gass, S. M. (2005). Second language research: Methodology and design. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *Modern Language Journal*, 79(3), 372-386.
- McCargar, D. F. (1993). Teacher and student role expectations: Cross-cultural differences and implications. *The Modern Language Journal*, 77(2), 192-207. doi:10.1111/j.1540-4781.1993.tb01963.x
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62(3), 307-332.
- Radecki, P. M., et Swales, J. M. (1988). ESL student reaction to written comments on their written work. System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics, 16(3), 355-365.
- Rahimi, M. (2009). The role of teacher's corrective feedback in improving Iranian EFL learners' writing accuracy over time: Is learner's mother tongue relevant? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(2), 219-243. doi:10.1007/s11145-008-9139-5
- Rahimi, M. (2010). Iranian EFL students' perceptions and preferences for teachers' written feedback: Do students' ideas reflect teachers' practice? *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 2(2), 75-98.
- Rahimi, M. et Asadi, E. (2014). Effect of different types of written corrective feedback on accuracy and overall quality of L2 learners' writing. *European Journal of Academic Essays*, 1(6), 1-7.
- Rassaei, E. (2013). Corrective feedback, learners' perceptions, and second language development. *System*, 41(2), 472-483. doi:10.1016/j.system.2013.05.002
- Robb, T., et al. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. TESOL Quarterly, 20(1), 83-95.
- Russell, J., et Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. Dans J. M. Norris et L. Ortega (dir.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (p. 133-164). Amsterdam: Amsterdam: John Benjamins Pub.
- Sachs, R., et Polio, C. (2007). Learners' uses of two types of written feedback on a L2 writing revision task. Studies in Second Language Acquisition, 29(1), 67-100. doi:10.1017/S0272263107070039
- Saito, H. (1994). Teachers' practices and students' preferences for feedback on second language writing: A case study of adult ESL learners. *TESL Canada Journal*, 11(2), 46-70.
- Schulz, R. A. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29(3), 343-364.
- Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning

- the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *Modern Language Journal*, 85(2), 244-258.
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283. doi:10.2307/40264353
- Sheen, Y., Wright, D., et Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics, 37(4), 556-569. doi:10.1016/j.system.2009.09.002
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. Language Learning, 46(2), 327-369.
- Truscott, J. (1999). The case for "the case against grammar correction in L2 writing classes": A response to Ferris. *Journal of Second Language Writing*, 8(2), 111-122. doi:10.1016/S1060-3743(99)80124-6
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H. et Kuiken, F. (2008). The effect of direct and indirect corrective feedback on L2 learners' written accuracy. *ITL: International Journal of Applied Linguistics*, 156, 279–296.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., et Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. Language Learning, 62(1), 1-41. doi:10.1111/j.1467-9922.2011.00674.x
- Wenden, A. L. (1986). What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts1. *Applied linguistics*, 7(2), 186-205.
- Williams, J. (2005). Teaching writing in second and foreign language classrooms. Boston; Montréal: Boston; Montréal: McGraw-Hill.
- Yoshida, R. (2010). How do teachers and learners perceive corrective feedback in the Japanese language classroom? *The Modern Language Journal*, 94(2), 293-314. doi:10.1111/j.1540-4781.2010.01022.x
- Zacharias, N. T. (2007). Teacher and student attitudes toward teacher feedback. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 38(1), 38-52. doi:10.1177/0033688206076157