



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

La rétroaction corrective en écriture en L2 : effets de la technique, du niveau de l'apprenant, du genre et du type de l'erreur

Chercheuse principale

Ahlem Ammar, Université de Montréal

Nom des partenaires du milieu impliqués dans la réalisation du projet

Marc-Albert Paquette, Commission scolaire Lester B. Pearson

Hélène Henri, Commission scolaire Riverside

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Montréal

Numéro du projet de recherche

2017-LC-198673

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la lecture et l'écriture

Partenaires de l'Action concertée

Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)
et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Table des matières

Table des matières	2
Partie A- Contexte de la recherche	4
1. Problématique	4
2. Principal objectif de recherche	7
3. Objectifs poursuivis	7
Partie B- PISTES DE SOLUTION, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS.....	8
1. Types d'auditoire à qui s'adressent nos travaux	8
2. Retombées et pistes de solution	8
3. Les limites de la recherche	12
Partie C- MÉTHODOLOGIE	13
1. Approche méthodologique.....	13
2. Outils de cueillette de données	14
3. Analyse de données.....	14
Partie D- RÉSULTATS	14
1. Les principaux résultats	14
Partie E- PISTES DE RECHERCHE	21
Partie F- RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE.....	23
Annexe A Procédure méthodologique.....	25
Annexe B Rappel de texte: prétest et post-test immédiat	27
Annexe C Rappel de texte: post-test différé.....	31
Annexe D Rappel de texte: intervention expérimentale	35
Annexe E Résultats de la précision langagière à travers les trois tests	45

Annexe F Résultats de la précision à travers les catégories d'erreurs d'orthographe grammaticale 47

Partie A- Contexte de la recherche

1. Problématique

Au Québec, terre d'accueil de flux migratoires croissants (ISQ, 2018), le développement de la compétence à écrire, qui est une compétence transversale cruciale pour la réussite scolaire et socioprofessionnelle (MEES, 2016b), intrigue chercheurs et praticiens, notamment en contexte de français langue seconde (Ammar et al., 2015; Leclerc, 2012). Ceci s'explique par le fait que l'acquisition de cette compétence est tributaire non seulement de l'acquisition d'habiletés scripturales, mais aussi de connaissances linguistiques développées (Manchón, Roca de Larios et Murphy, 2009). Or, en contexte de langues secondes (L2), la recherche a montré que c'est essentiellement la précision langagière (le fait de produire correctement la langue cible) qui constitue une source majeure de défis pour les apprentis scripteurs (Silva, 1993; Myles, 2002).

Les chercheurs qui s'intéressent au développement de la compétence à écrire en L2 soutiennent que la rétroaction corrective écrite (RC) joue un rôle primordial dans l'acquisition de la compétence à écrire (Manchón, 2009, 2011). En effet, cette pratique à travers laquelle l'enseignant attire l'attention de l'apprenant sur la non-conformité de sa production écrite par rapport aux exigences de la langue cible (Carroll et Swain, 1993) fournit à l'apprenti scripteur des informations qui lui permettent de localiser (Ellis, 2005), de diagnostiquer (Shintani, Ellis et Suzuki, 2014) et de réparer son erreur (Bitchener et Storch, 2016). Ainsi, quand elle cible la composante linguistique de l'écriture, la RC est susceptible de promouvoir la précision langagière (van Beuningen, et al., 2008, 2012) et l'apprentissage de la langue (Williams, 2012).

Dans le même ordre d'idées, pour qu'elle affecte aussi bien la précision langagière que l'apprentissage de la langue, la RC doit être traitée lors de la révision (Bitchener, 2012;

Guénette, 2007). Phase importante du processus rédactionnel (Flower et Hayes, 1981), pourtant souvent négligée que ce soit par les enseignants eux-mêmes qui ne planifient pas de façon systématique les opportunités de retour sur la RC fournie (Ammar et al., 2015) que par les apprenants (Storch et Wigglesworth, 2007; Wigglesworth et Storch, 2009), la révision permet aux apprenants de revenir sur la RC fournie par l'enseignant pour l'analyser et pour introduire, dans le texte révisé, les réparations qu'elle dicte. D'ailleurs la recherche expérimentale prouve que la révision qui suit immédiatement la RC revêt une importance extrême : les apprenants qui révisent leurs textes annotés performant mieux en écriture que leurs pairs qui ne révisent pas (Chandler, 2003).

Par ailleurs, la recherche empirique qui a examiné l'effet de la RC fournie par l'enseignant sur la précision langagière prouve que cet effet est modéré par de nombreuses variables qui relèvent de différentes perspectives. La première se rattache au type de techniques rétroactives utilisées. En effet, plusieurs études expérimentales (Ferris, 2006; van Beuningen et al., 2008, 2012) ont comparé les effets des techniques dites directes (fournir la forme appropriée) à ceux des techniques dites indirectes qui incitent l'apprenant à s'autocorriger, et ce, en recourant au soulignement, à l'encerclement, au codage par couleurs ou par symboles linguistiques (*S* pour *syntaxe*) sur la précision langagière dans les textes révisés et, ultérieurement, dans les productions subséquentes. Quoiqu'ils soient consensuels au niveau des gains observés en termes de précision langagière, les constats qui découlent de ces études demeurent peu concluants quant à la catégorie de techniques qui affectent le plus les apprentissages en L2, ceci s'explique par les limites qui émergent des différents protocoles méthodologiques mis en place.

La seconde perspective est celle des catégories d'erreurs (orthographe lexicale, orthographe grammaticale, syntaxe, etc.) ciblées par la RC. Se composant chacune de plusieurs types d'erreurs, (par exemple, pour la syntaxe il existe des erreurs relatives à la structure du GN, à la structure du GV, aux homophones, etc.), ces catégories varient en termes de la complexité et de la difficulté du traitement de leurs composantes. Ainsi, certaines erreurs, notamment celles d'ordre syntaxique, sont considérées comme non ou peu "traitables" (Ferris, 2002, 2003; Guénette et Lyster, 2013), ce qui revient à dire que ces erreurs sont plus difficiles à manier aussi bien au niveau de la détection et du diagnostic (Ammar et al., 2015) qu'au niveau de la réparation que les autres catégories d'erreurs. En contexte de français langue seconde, il importe d'avoir davantage de recherches qui prennent en considération les particularités de la langue française et qui se penchent sur différentes catégories et différents types d'erreurs linguistiques afin d'aboutir à des résultats concluants quant au choix différencié à faire de la technique rétroactive susceptible d'optimiser les gains en précision langagière et en apprentissage de la langue cible.

Les variables relatives aux apprenants s'inscrivent dans une perspective qui relèvent des différences individuelles telles que la motivation, le genre, l'âge, le niveau de compétence langagière, etc. Plusieurs chercheurs avancent que l'effet de la RC sur la précision langagière et l'apprentissage de la L2 peut éventuellement dépendre du niveau de compétence langagière de l'apprenant dans le sens où plus les apprenants qui ont de fortes compétences langagières s'impliquent avec succès dans le traitement de la RC reçue et vice-versa (Sheen, 2007; Shintani et Ellis, 2015).

La variable de la modalité révisionnelle, qui renvoie au patron selon lequel les apprenants révisent leurs textes annotés, notamment celle de révision individuelle ou collaborative (Hirvela, 2007; Storch, 2013) affecte également le traitement de la RC. Il appert que, quand ils travaillent avec leurs pairs que ce soit en dyades ou en petits groupes, les apprenants s'engagent davantage dans la révision du texte annoté par l'enseignant (Ferris, 2002; Wigglesworth et Storch, 2012) et mettent en commun leurs connaissances pour traiter la RC reçue, ce qui les amène à performer mieux que lorsqu'ils révisent individuellement (Hanjani et Li, 2014; Storch et Wigglesworth, 2010).

2. Principal objectif de recherche

Au Québec, rares sont les études expérimentales qui ont examiné l'effet de la RC sur la précision langagière, le développement de la compétence à écrire et l'apprentissage du français langue seconde, et ce, en croisant plusieurs variables modératrices. La présente recherche a donc pour objectif principal de combler ce vide empirique.

3. Objectifs poursuivis

Notre recherche s'est donné les trois objectifs spécifiques suivants en lien avec l'incidence de chaque variable sur la précision langagière et l'apprentissage de la langue :

Objectif 1: comparer les effets de trois techniques rétroactives écrites, à savoir la technique directe, le soulignement et le soulignement avec indice métalinguistique.

Objectif 2: comparer les effets de deux formules de révision, à savoir la révision individuelle et la révision collaborative.

Objectif 3: investiguer les effets du niveau de compétences langagière et du type d'erreurs.

Partie B- PISTES DE SOLUTION, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS

1. Types d'auditoire à qui s'adressent nos travaux

La recherche menée dans le cadre de ce projet apporte des résultats qui devraient être utiles à trois types d'auditoires : 1- les décideurs responsables de définir les programmes de formation de l'école québécoise; 2- les intervenants responsables de mettre en place des formations initiales et continues destinées au personnel scolaire; 3- les conseillers pédagogiques et les enseignants qui œuvrent principalement en contexte de français langue seconde. Cela étant dit, il importe de rappeler que même si notre recherche a été conduite dans un contexte de FLS, les résultats obtenus pourraient aussi éclairer les enseignants de français langue d'enseignement. Aussi, quoiqu'elles soient formulées à partir de données issues du contexte secondaire, les pratiques rétroactives et révisionnelles que nous recommandons à la lumière des résultats obtenus peuvent être généralisées à d'autres contextes tels que l'enseignement primaire (surtout à la fin du 3^{ème} cycle pour préparer la transition vers le secondaire) et la francisation des adultes (la recherche a montré que les adultes ont des capacités analytiques développées qui leur permettent de traiter l'information véhiculée par la RC de l'enseignant).

2. Retombées et pistes de solution

Trois principales retombées émergent des résultats obtenus de nos travaux.

Retombée 1 : Un renouvellement au niveau des pratiques rétroactives : varier les techniques et mettre la rétroaction corrective écrite davantage au service des apprentissages qu'au service de l'évaluation.

Dans une recherche antérieure que nous avons effectuée dans le but de documenter les pratiques rétroactives des enseignants de FLS au Québec (voir Ammar et al., 2015), nous

avons rapporté que la technique rétroactive qui domine est la technique indirecte par codage linguistique (par exemple, *S* pour syntaxe). Toutefois, même s'il peut faciliter l'attribution d'une note, le codage est loin de fournir à l'apprenant l'information nécessaire qui lui permet de comprendre la nature de son erreur pour pouvoir la réparer. Aussi, étant arbitraire et véhiculant une information peu explicite, cette technique ne profite pas toujours aux apprentissages, notamment auprès des apprenants les plus faibles. Les résultats que nous avons obtenus à la suite de la présente recherche nous permettent de recommander aux enseignants de recourir à une rétroaction corrective qui incite les apprenants à s'autocorriger et à mener des réflexions / discussions autour de l'usage de la langue cible, et ce, en leur fournissant des indices métalinguistiques explicites qui les outillent et qui les rendent autonomes dans la réparation de leurs erreurs. Cette technique rétroactive favorise non seulement l'autonomie et le raisonnement grammatical, mais aussi le développement d'une métalangue qui promeut l'acquisition de la langue cible.

Afin de maximiser les apprentissages en L2, les conseillers pédagogiques doivent encourager l'utilisation du métalangage en classe aussi bien de la part de l'enseignant que de l'apprenant, et ce, afin de familiariser les élèves avec la terminologie utilisée dans les indices métalinguistiques contenus dans la RC. En outre, nous recommandons d'explicitier ces indices métalinguistiques transmis par écrit par le biais de clarifications orales fournies soit par l'enseignant lui-même soit par un pair expert dans le cadre d'un enseignement réciproque. Ce dispositif permet au pair expert de consolider ses acquis et au pair novice d'encoder de nouveaux apprentissages. Aussi, ce dispositif est favorable à l'apprentissage collaboratif.

Dans le but de garantir une rétroaction corrective fournissant des indices métalinguistiques pertinents et précis qui n'induisent pas l'élève en erreur, les décideurs, les intervenants et les formateurs doivent veiller à ce que les enseignants en fonction et ceux en formation aient non seulement les connaissances linguistiques et métalinguistiques requises, mais aussi une littératie rétroactive développée (Lee, 2017; Sutton, 2012). Celle-ci implique que l'enseignant ne recourt pas à un patron unique de rétroaction, mais plutôt à une rétroaction variée et différenciée qui tient compte de plusieurs dimensions, telles que le niveau de compétence langagière de l'apprenant et le type d'erreurs ciblé par la RC.

Retombée 2 : Certaines formes cibles s'améliorent grâce à la fréquence de l'écriture, en revanche, d'autres nécessitent un étayage rétroactif.

Nos résultats indiquent que les homophones rendent compte de gains stables en précision langagière, et ce, abstraction faite de la condition expérimentale (RC directe/soulignement/soulignement +indice métalinguistique). Il importe de noter que même le groupe contrôle qui n'a reçu aucune forme de RC a illustré les mêmes gains stables pour ce type d'erreurs. Ceci nous amène à conclure que l'exercice même de produire la langue fréquemment est susceptible d'avoir des effets positifs sur certaines formes cibles non acquises. Toutefois, les effets positifs de la fréquence de production non associée à la RC ne doivent pas remettre en question l'efficacité de la RC et son rôle acquisitionnel. Si certaines formes se procéduralisent systématiquement avec les productions régulières, d'autres, notamment celles relatives aux accords grammaticaux, nécessitent de combiner fréquence de l'écriture et étayage rétroactif de l'enseignant. Cet étayage doit fournir des informations explicites sous formes d'indices métalinguistiques précis.

Retombée 3 : Un renouvellement au niveau des pratiques d'enseignement de l'écriture/révision : opter pour des productions écrites fréquentes et collaboratives.

Dans le contexte québécois de français langue seconde, les tâches d'écriture sont généralement peu fréquentes (Ammar et al., 2015). Cependant, à la lumière des résultats obtenus dans le cadre de cette étude, les enseignants doivent multiplier les opportunités de production écrite. Produire fréquemment et régulièrement la langue cible permet à l'apprenant de prendre en compte ses lacunes et ce dont il a besoin d'acquérir pour améliorer ses compétences en écriture (Swain, 1985), et ce, même s'il ne reçoit pas la RC de l'enseignant. Cela étant dit, si la fréquence de l'écriture s'accompagne de l'étayage de l'enseignant qui, par sa RC, attire l'attention de l'apprenant sur les écarts de sa production par rapport aux conventions de la langue cible, les effets sur l'apprentissage de l'écriture et de la L2 seront certes optimisés.

L'optimisation des apprentissages dépend non seulement de la fréquence de l'écriture qui bénéficie de la RC de l'enseignant, mais aussi de l'implantation d'opportunités (tout aussi multiples que celles de l'écriture annotée) de révision. Les enseignants en fonction et en formation doivent être conscients que la révision est une phase incontournable de l'écriture (Flower et Hayes, 1981). Force est de planifier, dès lors, des occasions régulières de retour sur ce qui a été produit et de le réécrire en y intégrant la RC de l'enseignant. Pour amener les apprenants à s'impliquer d'une manière dynamique et active dans le traitement de la RC reçue, nous recommandons le recours à l'écriture multi-jets (Première version- RC de l'enseignant-Révision du texte annoté-Deuxième version-Évaluation) où la version finale évaluée prendra en considération l'intégration du contenu de la RC dans le texte révisé (Hanjani et Li, 2014; Reid, 1994; Susser, 1994).

Enseignants en fonction et enseignants en formation doivent envisager l'écriture en général et la révision en particulier davantage comme des activités collaboratives que comme des activités individuelles. Les interactions verbales qui s'installent entre pairs lors du travail collaboratif permettent aux apprenants de mettre en commun leurs connaissances pour résoudre des problèmes, en l'occurrence linguistiques, et pour co-construire des connaissances autour de la langue cible, ce qui promeut leur performance en écriture (Swain et Watanabe, 2013). Les activités collaboratives de révision doivent être considérées non seulement comme des opportunités de responsabilisation des apprenants dans leurs apprentissages, mais aussi comme des contextes de transfert des habiletés rétroactives de l'enseignant vers l'apprenant. En effet, à force de recevoir et de traiter la RC de l'enseignant, l'apprenant finit par développer des compétences rétroactives qui l'amènent progressivement à passer du rôle de receveur de RC vers celui de donneur de RC, ce qui favorise la rétroaction entre pairs. Cette dernière pourrait être envisagée comme un moyen qui allège la surcharge du travail rétroactif que la fréquence des activités d'écriture impose à l'enseignant.

3. Les limites de la recherche

Quoiqu'elle ait adopté un protocole méthodologique robuste qui a été conçu de telle sorte que plusieurs variables soient contrôlées et neutralisées afin d'isoler l'effet des variables étudiées, notre recherche gagnerait davantage en robustesse avec un plus grand nombre de participants par condition.

De plus étant donné que ce sont les chercheuses elles-mêmes qui ont fourni la RC aux élèves et non pas leurs enseignantes, ceci aurait pu affecter le traitement de la RC. En effet, tout en ayant veillé à sélectionner les classes des enseignantes qui ont les mêmes

pratiques rétroactives que celles nous ciblons dans notre recherche, nous avons utilisé une métalangue dans les indices métalinguistiques fournis avec la RC indirecte qui risque de ne pas correspondre à celle que les enseignantes participantes utilisent habituellement (si jamais elles en utilisent). La présence d'une certaine terminologie à laquelle les élèves ne sont pas habitués risque d'affecter la manière avec laquelle ils ont traité la RC par indice métalinguistique.

Partie C- MÉTHODOLOGIE

1. Approche méthodologique

Afin de répondre aux objectifs de cette recherche, un protocole méthodologique quasi-expérimental (prétest, intervention expérimentale, post-tests immédiat et différé) qui s'est installé sur 9 semaines (voir annexe A) nécessitant la participation de cinq classes de FLS a été adopté. Ces classes du second cycle du secondaire enrichi (**N=80¹**) ont été réparties selon les conditions expérimentales suivantes : 3 groupes expérimentaux (RC directe, RC indirecte par soulignement et RC indirecte par soulignement +indice métalinguistique) et 2 groupes contrôles (ces deux groupes n'ont pas reçu de RC; l'un a révisé individuellement et l'autre collaborativement). Les élèves étaient amenés à produire six rappels de textes soit un rappel de texte par test (voir annexes B et C) et trois rappels de textes durant l'intervention expérimentale (voir annexe D) pendant laquelle la RC a été fournie.

¹ Au total, 100 élèves ont participé à cette étude, mais seuls ont été maintenus les participants qui ont pris part à l'ensemble des trois tests et à au moins deux tâches de l'intervention expérimentale.

2. Outils de cueillette de données

Deux principales sources de cueillette de données ont été adoptées pour cette recherche :

1-Quantitative : les rappels de textes; 2- Qualitative : les enregistrements des interactions verbales entre pairs issues des révisions collaboratives.

3. Analyse de données

Afin d'évaluer les effets de la RC, des analyses de variance (ANOVA) ont été menées. De manière à déterminer quelles conditions étaient statistiquement différentes des autres, des analyses de contrastes post-hoc ont été effectuées à chaque fois un effet significatif ($p < .05$) a été détecté. Les verbatim issus de la transcription des enregistrements des interactions verbales entre pairs ont été analysés en termes d'épisodes relatifs au langage (Swain et Lapkin, 1998) et en termes de modalités d'incorporation des modifications suggérées par les pairs (non-incorporation, incorporation immédiate, incorporation à la suite d'une explication/argumentation). Les données obtenues ont été analysées afin d'évaluer les effets de la révision collaborative.

Partie D- RÉSULTATS

1. Les principaux résultats

Objectif 1

Afin de s'assurer que les performances des différentes conditions expérimentales étaient semblables au moment du prétest, des analyses de variance (ANOVA) à un facteur de classification ont été menées en considérant la condition expérimentale (RCD, RCI, RCI+, contrôle) comme facteur intersujet. Les analyses ne révèlent aucune différence significative entre les groupes $F(3, 61) = 1.612, p = .196, \eta^2 = .073$. Autrement dit, les

groupes étaient comparables en termes de connaissances des formes ciblées par l'étude avant l'intervention expérimentale (Voir tableau, Annexe E).

Conclusion 1 : Les performances des élèves au prétest sont comparables, et ce, peu importe la condition expérimentale à laquelle ils sont assignés. Toute différence significative détectée au moment des post-tests sera en grande partie attribuable aux différentes conditions expérimentales.

De manière à évaluer les effets des différentes conditions rétroactives sur les apprentissages des élèves, des analyses de covariance ont été menées afin d'augmenter la puissance du F test (Tabachnick & Fidell, 2013) en contrôlant la variance initiale au prétest. Les analyses révèlent une différence significative entre les quatre groupes au post-test immédiat $F(3, 61) = 12.92, p < .001, \eta^2 = .463$ et au post-test différé $F(3, 61) = 2.816, p = .047, \eta^2 = .123$. Des analyses post-hoc deux à deux ont été réalisées afin de voir laquelle des conditions expérimentales favorise plus d'apprentissage. Les résultats indiquent que la RC indirecte, que ce soit avec ou sans indice métalinguistique, favorise plus de gains en termes d'apprentissage que la RC directe et le groupe contrôle au moment du **post-test immédiat**. Cependant, aucune différence significative n'est observée entre les deux types de rétroaction indirecte ainsi entre le groupe ayant reçu la RC directe et groupe contrôle.

Conclusion 2 : À court terme, la rétroaction indirecte, avec ou sans indice métalinguistique, favorise les plus grands gains en termes de précision langagière en écriture en L2.

Les analyses post-hoc menées afin de déterminer les techniques qui favorisent les plus grands gains en termes d'apprentissage au **post-test différé** indiquent que les trois

conditions expérimentales ayant bénéficié des différentes techniques rétroactives ont obtenu des résultats statistiquement différents de ceux du groupe contrôle. Cependant, aucune différence significative entre les trois conditions de RC n'a été décelée (Voir Figure, Annexe E. Les flèches indiquent la présence de différences significatives).

Conclusion 3 : À long terme, la rétroaction corrective, qu'elle soit directe ou indirecte, favorise plus de gains en termes de précision langagière que l'absence de rétroaction.

De manière à déterminer laquelle des conditions permet des gains en précision langagière à travers le temps, des analyses de variance (ANOVA) à mesures répétées ont été effectuées dans chacun des groupes expérimentaux. Les résultats indiquent que le changement en précision langagière à travers le temps n'était pas statistiquement significatif pour le groupe contrôle $F(2, 26) = 3.04, p = .065, \eta^2 = .18$, pour le groupe de RC directe $F(2, 32) = .051, p = .95, \eta^2 = .003$ ainsi que pour le groupe de RC indirecte $F(2, 30) = 1.71, p = .198, \eta^2 = .10$. Cependant, le changement obtenu par le groupe de RC indirecte + indice métalinguistique s'avère être statistiquement significatif $F(2, 34) = 3.48, p = .042, \eta^2 = .16$. Il est important de rappeler ce groupe a obtenu un gain du prétest au post-test immédiat et un déclin du post-test immédiat au post-test différé. Les analyses post-hoc deux à deux indique que le gain du prétest au post-test immédiat était statistiquement significatif $p = .032$, et que le gain du prétest au post-test différé ainsi que le déclin du post-test immédiat au post-test différé n'étaient pas statistiquement significatifs ($p = .30$ et $p = .10$ respectivement).

Conclusion 4 : L'indice métalinguistique rend la RC plus explicite, maximisant de la sorte les gains en précision langagière.

Objectif 2

L'analyse comparative des textes du groupe de révision individuelle et de celui de révision collaborative a fait émerger les constats suivants. Tout d'abord, les apprenants qui travaillaient collaborativement en dyades étaient capables de détecter 54% des erreurs présentes dans leurs productions respectives, alors que ceux qui révisaient individuellement n'ont réussi à détecter que 35% des erreurs présentes dans leurs textes. Un profil identique se présente quand il s'agit d'examiner la proportion des erreurs réparées. En effet, tandis que les dyades ont réparé 39% des erreurs présentes; le groupe individuel a réparé seulement 25% des erreurs présentes.

Conclusion 1 : La mise en commun des connaissances lors de la révision collaborative donne lieu à des taux plus élevés de détection et de réparation des erreurs, ce qui favorise la précision langagière. La collaboration entre pairs est, de la sorte, un moyen facilitateur d'une attention accrue aux aspects formels de la L2.

Les modalités de traitement des catégories d'erreurs varient d'un groupe à l'autre. Le groupe de révision individuelle a ciblé les erreurs d'orthographe grammaticale, de syntaxe et de vocabulaire. En revanche, le groupe de révision collaborative, en plus de cibler ces mêmes catégories, a aussi ciblé des erreurs d'orthographe lexicale. Par ailleurs, l'examen des catégories d'erreurs qui ont été identiquement ciblées par les deux groupes rend compte d'un décalage au niveau des proportions par catégories. Ainsi, tout en ayant détecté une proportion importante d'erreurs d'orthographe grammaticale (96% pour le groupe individuel et 86% pour les dyades) les dyades ont ciblé une proportion plus élevée d'erreurs syntaxiques (8% contre 3% pour le groupe individuel).

Conclusion 2 : Quand ils révisent ensemble, les apprenants s'attardent sur des erreurs linguistiques plus complexes et plus difficiles à traiter individuellement.

L'analyse des verbatim issus des enregistrements des interactions verbales en les mettant en rapport avec les modifications introduites dans les textes révisés montre que les apprenants ont généralement tendance à incorporer les suggestions de leurs pairs essentiellement quand celles-ci sont appuyées par une explication métalinguistique ou un raisonnement grammatical qui leur permettent de décider s'ils doivent tenir compte des modifications ou, au contraire, les rejeter. Ainsi, la proportion des incorporations (ou des rejets, le cas échéant) appuyées par une explication ou un raisonnement grammatical est nettement supérieure à celle des incorporations immédiates (53% et 28 % respectivement).

Conclusion 3 : Le dialogue collaboratif favorise l'apprentissage de la langue cible puisqu'il 1-offre des opportunités de réflexions sur l'usage de la langue; 2- promeut le recours à la métalangue pour expliquer un phénomène langagier ou justifier une suggestion de modification; 3-permet la consolidation des connaissances linguistiques existantes et l'acquisition de nouvelles connaissances.

Objectif 3

Avant de présenter les effets modérateurs du niveau de compétence des apprenants, il est important de noter que le projet, tel que réalisé dans le milieu, a porté sur les effets modérateurs de deux variables propres à l'apprenant, à savoir les connaissances métalinguistiques et le niveau de compétence langagière. Des analyses de régression ont été effectuées afin d'évaluer les effets de ces deux variables. Seuls les résultats en lien avec le niveau de compétence langagière, déterminé en se basant sur la performance de l'apprenant au moment du prétest (en bas ou en haut de la moyenne du groupe), seront présentés.

Les résultats des analyses de régression indiquent que l'effet de la RC directe et de la RC indirecte ne varie pas selon le niveau de compétence langagière des apprenants. En d'autres termes, les participants faibles et forts ont bénéficié de ces deux techniques de façons comparables. Cependant, il s'avère que le niveau de compétence langagière de l'apprenant prédit les effets de la RC indirecte + indice métalinguistique. En effet, les élèves avec des compétences langagières plus développées obtiennent des moyennes plus élevées que celles des élèves dont les compétences sont moins élevées.

Conclusion 1 : Plus les apprenants ont des compétences langagières développées plus ils tireront profit de la RC indirecte avec indice métalinguistique.

Des analyses de variance mixte avec le type d'erreurs (accord dans le GN, accord dans le GV et les homophones) et le temps d'administration des tests (prétest, post-test immédiat et post-test différé) comme facteurs intra sujets et la condition expérimentale (RC directe, RC indirecte, RC indirecte + indice et contrôle) comme facteur inter sujets ont été menées afin de déterminer l'effet modérateur des types d'erreurs. Il est à noter qu'à la place de comparer des catégories d'erreurs (ex. syntaxe et orthographe grammaticale), nous avons comparé différents types d'erreurs à l'intérieur de chaque catégorie, soit les homophones dans la catégorie syntaxe et les accords dans le GN et dans le GV dans la catégorie orthographe grammaticale. Les résultats indiquent que l'effet du type d'erreurs était statistiquement significatif $F(2, 59) = 23.78, p = .000, \eta^2 = .281$ ainsi que celui du temps

$F(1.641, 100.08)^2 = 4.64, p = .011, \eta^2 = .072$. Une interaction entre le type d'erreurs et le temps est observée $F(3.5, 213.57) = 19.58, p = .000, \eta^2 = .05$.

Cependant, aucune interaction n'est observée entre le type d'erreurs et la condition expérimentale d'un côté $F(6,120) = 1.50, p = .182, \eta^2 = .071$ et le type d'erreurs, le temps d'administration des tests et la condition expérimentale (la technique rétroactive) de l'autre côté $F(12,177) = 1.346, p = .193, \eta^2 = .064$. Ces résultats indiquent que les effets des différentes techniques rétroactives ne varient pas d'un type d'erreurs à l'autre. Dans l'ensemble, les résultats de l'ANOVA à méthodes mixtes révèlent que l'effet du temps sur la précision langagière varie selon le type d'erreurs, et ce, quelles que soient les techniques rétroactives utilisées.

Conclusion 2 : les effets des différentes techniques rétroactives ne varient pas selon le type d'erreurs.

Une analyse des graphiques SPSS faisant état des moyennes de précision langagière dans les différents types d'erreurs du prétest aux deux post-tests (voir annexe F) montrent que seuls les homophones ont montré des gains stables à travers les post-tests. Par ailleurs, même si les participants parviennent à mieux effectuer leurs accords dans le GN et le GV au post-test immédiat, les gains ne sont pas maintenus au moment du post-test différé. Ce patron de résultat s'applique à toutes les conditions expérimentales.

Conclusion 3 : les homophones sont les seuls qui rendent compte de gains stables en précision langagière à travers le temps, peu importe la technique rétroactive qui les cible.

²L'indice de signification du test de Mauchly (pour le temps) indique que l'effet principal du temps a violé l'hypothèse de sphéricité ($p = 0.001$). Dans ce cas, tout effet relatif au temps a été corrigé.

Partie E- PISTES DE RECHERCHE

Trois principales pistes de recherche émergent de cette étude.

1. Après avoir comparé trois différentes techniques rétroactives, il appert que la RC indirecte soit plus efficace que la RC directe, du moins à court terme. Il serait pertinent de consolider ce constat qui émerge de petits échantillons par un plus grand échantillon qui permet de valider et de généraliser les résultats obtenus, d'autant plus que la recherche expérimentale antérieure rapporte peu de différences entre les effets de la RC directe et indirecte. Les études futures qui investigueront ce volet de recherche gagneraient à examiner également les effets desdites techniques dans différents ordres (primaire, adulte) et contextes (L2 en milieux anglophone, francophone) et de prendre en compte l'effet modérateur de variables propres à l'apprenant (niveau de compétence, connaissances métalinguistiques, sentiment d'efficacité personnelle, âge, etc.) et à la langue (types et catégories d'erreurs). De cette façon, la recherche ne portera plus sur l'effet absolu des techniques rétroactives, mais plutôt sur les seuils d'efficacité de chacune d'entre elles (par exemple, indice métalinguistique avec élèves avancés, indice métalinguistique soutenu par une explication orale avec élèves faibles).
2. Fournir des indices métalinguistiques présuppose que les enseignants possèdent ce que Andrews (1997) appelle la « *conscience métalinguistique* » (mettre conjointement en rapport savoir et savoir-faire relatifs aux connaissances linguistiques). Il serait intéressant que les recherches futures étudient les liens entre la conscience métalinguistique et la qualité de l'indice métalinguistique fourni par les enseignants en fonction ou en formation.

3. Quand ils sont amenés à réviser avec des pairs, les élèves sont en mesure de détecter et de réparer plus d'erreurs que quand ils révisent individuellement. Les recherches futures devraient continuer d'évaluer les effets de la révision collaborative, notamment celle qui traite la RC de l'enseignant. Il serait également pertinent de mener des études descriptives qui documentent les modalités et la fréquence de mise en place de l'écriture collaborative dans les classes de L1 et de L2.

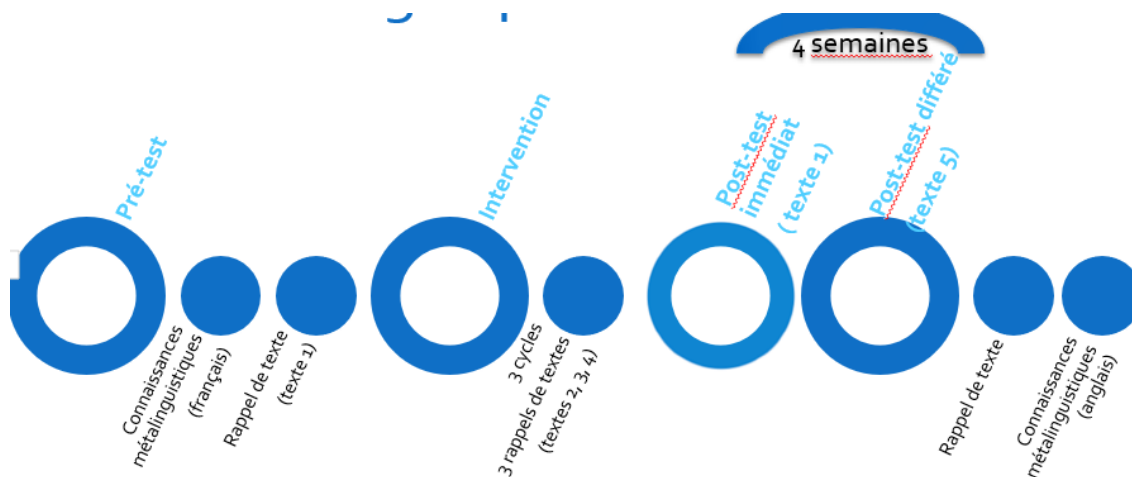
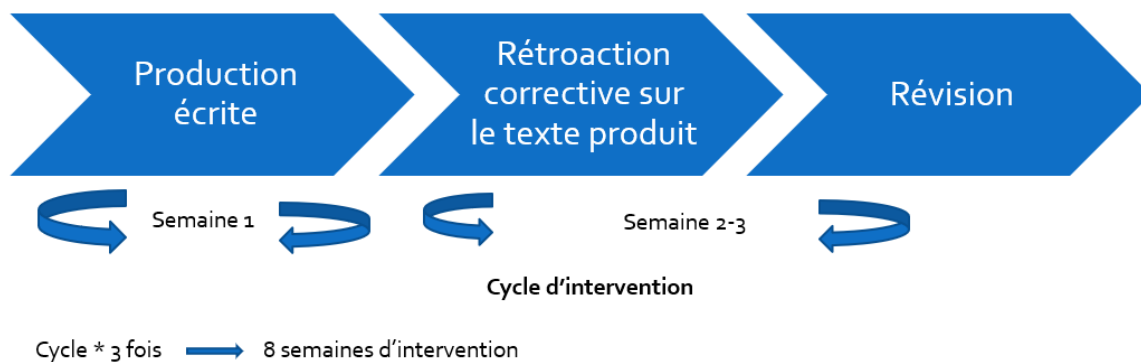
Partie F- RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- Ammar, A., Daigle, D., & Lefrançois, P. (2015). *La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement secondaire au Québec: Effets du contexte d'apprentissage, du type d'erreurs et de la compétence des apprenants à l'écrit*. FRQSC, Action Concertée.
- Andrews, S. (1997). Metalinguistic awareness and teacher explanation. *Language Awareness*, 6(2-3), 147-161.
- Bitchener, J. (2012). A reflection on 'the language learning potential' of written CF. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 348-363.
- Bitchener, J., & Ferris, D. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York: Taylor and Francis.
- Bitchener, J., & Storch, N. (2016). *Written corrective feedback for L2 development*. Multilingual Matters.
- Carroll, S., & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in second language acquisition*, 15(3), 357-386.
- 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.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in second language acquisition*, 27(2), 141-172.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Ferris, D. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Routledge.
- Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 81-104). Cambridge: Cambridge University Press.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing*, 16, 40-53.
- Guénette, D., & Lyster, R. (2013). Written corrective feedback and its challenges for pre-service ESL teachers. *Canadian modern language review*, 69(2), 129-153.
- Hanjani, A. M., & Li, L. (2014). Exploring L2 writers' collaborative revision interactions and their writing performance. *System*, 44, 101-114.
- Hirvela, A. (2007). Computer-mediated communication and the linking of students, text, and author on an ESL writing course listserv. *Computers and Composition*, 24(1), 36-55.
- Institut de la Statistique du Québec (2018). *Bilan démographique du Québec* repéré sur <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan2018.pdf>
- Kang, E., & Han, Z. (2015). The efficacy of written corrective feedback in improving L2 written accuracy: A meta-analysis. *The Modern Language Journal*, 99(1), 1-18.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires* (Vol. 35). Puq.
- Lee, P. (2017). History education and historical literacy. In *Debates in history teaching* (pp. 55-65). Routledge.
- Manchón, R. (Ed.). (2009). *Writing in foreign language contexts: Learning, teaching, and research* (Vol. 43). Multilingual Matters.
- Manchón, R. M. (2011). Situating the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of L2 writing. In R. M. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (pp.3-14). Philadelphia: John Benjamins.

- Manchón, R. M., Roca de Larios, J., & Murphy, L. (2009). The temporal dimension and problem-solving nature of foreign language composing processes: Implications for theory. *Writing in foreign language contexts: Learning, teaching, and research*, 4, 102-129.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (2016b). Programme de formation de l'école québécoise, réf. Du 22 juillet 2016, <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/>.
- Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. *Tesol-Ej*, 6(2), 1-20.
- Reid, J. (1994). Responding to ESL students' texts: The myths of appropriation. *Tesol Quarterly*, 28(2), 273-292.
- 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.
- Shintani, N., & Ellis, R. (2015). Does language analytical ability mediate the effect of written feedback on grammatical accuracy in second language writing?. *System*, 49, 110-119.
- Shintani, N., Ellis, R., & Suzuki, W. (2014). Effects of written feedback and revision on learners' accuracy in using two English grammatical structures. *Language Learning*, 64(1), 103-131.
- Silva, T. (1993). Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications. *TESOL quarterly*, 27(4), 657-677.
- Storch, N. (2010). Critical feedback on written corrective feedback research. *International Journal of English Studies*, 10(2), 29-46.
- Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms* (Vol. 31). Multilingual Matters.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2007). Writing tasks: The effects of collaboration. *Investigating tasks in formal language learning*, 157-177.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2010). Learners' processing, uptake, and retention of corrective feedback on writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(02), 303-334.
- Susser, B. (1994). Process approaches in ESL/EFL writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 3(1), 31-47.
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31-40.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. and Madden, C., editors, *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-252.
- Swain, M., & Watanabe, Y. (2013). Collaborative dialogue as a source of learning. *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell. doi, 10, 9781405198431.
- Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & 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., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language Learning*, 62(1), 1-41.
- Wigglesworth, G., & Storch, N. (2009). Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, 26(3), 445-466.
- Wigglesworth, G., & Storch, N. (2012). Feedback and writing development through collaboration: A socio cultural approach. In R. M. Manchón (ed.), *L2 writing development: Multiple perspectives* (69-100). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Williams, J. (2012). The potential role (s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21, 321-331.

Annexe A

Procédure méthodologique



Annexe B
Rappel de texte: prétest et post-test immédiat

Consigne pour le rappel du texte « L'art comme issue de secours »

- Vous allez écouter un texte qui parle de deux femmes Françoise Collin et Sandra Baly. Ces deux femmes se sont rencontrées dans un organisme qui s'appelle " La Rue Des Femmes".
- Vous allez ensuite écrire le rappel de ce texte (un minimum de 250 mots). Pour ce faire, vous allez suivre les étapes suivantes:
 1. Écoutez le texte une première fois pour comprendre le thème général;
 2. Écoutez le texte une deuxième fois pour prendre notes des éléments qui vous semblent nécessaires pour rédiger votre rappel;
 3. Écoutez le texte une dernière fois pour vous assurer d'avoir tous les éléments nécessaires;
 4. Rédigez votre rappel en utilisant au moins 40 mots de la liste suivante.
 - 5.

- Patience, femme, barrière, jeu, découverte, secours, efficacité, souffrance, peinture, émotion, artiste, organisme, œuvre, guérison, énergie **(10 mots au minimum)**
- Démuni, compulsif, quotidien, grand, talentueux, personnel, lumineux, conscient, emprisonné, fondamental, déconnecté, agressif, dangereux, bon, négatif, communicatif **(10 mots au minimum)**
- Fréquenter, fouler, s'éloigner, s'initier, débiter, passer, s'installer, mettre, se retrouver, transformer, changer, devenir, exprimer, se parler, écouter **(12 mots au minimum)**
- Leur, leurs, a, à, on, ont, ses, ces, c'est, s'est, là, la, l'a **(5 mots au minimum)**
- Quelques, plusieurs, tout, chaque, aucun, chacun **(3 mots au minimum)**

Le texte est adapté à partir de l'article de presse repéré sur <https://www.lapresse.ca/vivre/societe/201012/10/01-4351110-lart-comme-issue-de-secours.php>

On ne sait pas précisément pourquoi, mais quand vient le temps de venir en aide à des personnes démunies ou souffrant de maladies mentales, l'art s'avère d'une surprenante efficacité. C'est souvent le premier pas sur le chemin de la guérison.

Un jour, Françoise Collin, une comédienne talentueuse est devenue alcoolique. Après des années d'abstinence, les jeux compulsifs l'ont piégée et ont endormi sa souffrance. Elle qui avait foulé toutes les scènes du Québec, fréquenté les plus grands auteurs, metteurs en scène et cinéastes, s'est retrouvée tellement emprisonnée dans les mailles des jeux compulsifs que ses amis, sa famille, ses collègues se sont éloignés d'elle. Françoise Collin n'en veut à personne, consciente qu'elle est la seule responsable de ses actes, de ses paroles, de sa vie. «J'étais en crise contre la société. Les substances, les jeux, ce n'était pas le problème; c'est en dedans de moi que ça luttait.» Mais, dans un cri du coeur, elle ajoute du même souffle: «Tu peux dire aussi que les loteries, tuent des gens et volent leur argent.» Sa colère s'est peut-être apaisée, mais les injustices continuent de l'exaspérer. Toutefois, elle a pu trouver le moyen qui lui permet de surmonter ses malheurs.

En effet, depuis plus de trois ans, Françoise Collin fréquente La Rue des femmes, un organisme préoccupé par le sort des femmes démunies. Elle cherchait de l'aide, voulait sortir de son isolement. C'est là qu'elle a fait la connaissance de Sandra Baly, responsable de l'atelier d'art de cet organisme depuis plus de 12 ans.

Progressivement, avec l'aide de Sandra, elle est arrivée à maîtriser les pinceaux, les couleurs, les formes et à transgresser ses barrières personnelles. Mais encore aujourd'hui, le regard des autres sur ses œuvres la dérange, la peur d'être jugée et condamnée l'habite toujours. «C'est une question d'orgueil», dit-elle. Pourtant, ses toiles reflètent maintenant la douceur, une énergie communicative et une grande force intérieure. «Grâce à Sandra, j'ai appris à concilier ma colère et ma douceur et à les exprimer par la peinture.»

Sandra Baly est une femme énergique dont les yeux brillent d'un bleu lumineux. À l'aube de ses 70 ans, elle a passé une grande partie de sa vie au service des autres, en utilisant la peinture comme moyen d'expression... et de sauvetage. Toute jeune, sortie de l'École des beaux-arts de Montréal, après avoir fait quelques incursions dans le domaine du cinéma et de la mode, c'est en France qu'elle s'est installée, dans un petit village où elle a déniché une grande maison pour peindre et sculpter. La vie a mis sur sa route deux jeunes garçons qui étaient à l'origine d'une découverte fondamentale: l'art peut guérir. Ces deux enfants âgés de 6 et 9 ans, considérés comme agressifs et dangereux, se sont initiés à la peinture, au bricolage, à la sculpture grâce à ses bons soins et à sa grande

patience. Elle les a vus se transformer, changer, devenir de meilleures personnes. C'est à ce moment-là que sa quête a débuté.

De retour au Québec, Sandra s'est naturellement retrouvée à travailler avec les intervenantes de La Rue des femmes et d'autres organismes de ce genre. Ça fait partie de sa vie quotidienne. La peinture ne la rendait pas entièrement heureuse, même si elle est reconnue comme artiste-peintre. Selon elle, pour les femmes démunies, l'art est devenu une ouverture, une porte d'entrée vers soi-même, vers les autres... une porte qui ne se referme jamais.

Quand les femmes se présentent à l'atelier d'art de La Rue des femmes, ignorant parfois comment exprimer émotions ou sentiments, souvent déconnectées d'elles-mêmes, Sandra Baly leur propose de peindre avec les doigts, sur une vitre, sans se préoccuper d'aucune technique. Ensuite, on applique du papier sur la vitre peinte. Les résultats sont parfois étonnants. Pas toujours esthétiques, mais toujours intéressants. Pendant tout le temps qu'elles passent à l'atelier, les femmes se parlent, rient et, parfois, se disputent entre elles. Sandra Baly agit à titre de médiatrice, écoute, félicite, questionne sans porter aucun jugement. «Il en sort parfois des merveilles, dit-elle, mais la guérison passe surtout par un retour de l'estime de soi.»

Annexe C
Rappel de texte: post-test différé

Consigne pour le rappel du texte « *Les réfugiés syriens : survivre aux horreurs de la guerre et chercher un meilleur avenir* »

- Vous allez écouter **trois fois** un texte qui parle de la situation alarmante des réfugiés syriens et des efforts fournis pour les aider.
- Vous avez ensuite 45 minutes pour écrire le rappel de ce texte (un minimum de 250 mots). **Laissez une interligne double lors de votre rédaction.**
- Pour ce faire, vous allez suivre les étapes suivantes :
 1. Écoutez le texte une première fois pour comprendre le thème général;
 2. Écoutez le texte une deuxième fois pour prendre notes des éléments qui vous semblent nécessaires pour rédiger votre rappel.
 3. Écoutez le texte une dernière fois pour vous assurer d'avoir tous les éléments nécessaires;
 4. Rédigez votre rappel en utilisant au moins **40 mots** de la liste suivante. Attention : les mots sont donnés dans leurs formes brutes. Assurez-vous de les mettre dans la forme appropriée dépendamment de vos phrases.

- rêve, inquiétude, difficulté, problème, environnement, perception, effort, engagement, mission, affection, volontaire, situation, expérience, réfugié, frontière, humiliation, territoire, aventure, désespoir **(10 mots au minimum)**
- alarmant, public, ambitieux, pessimiste, défavorisé, divers, violent, incessant, différent, humanitaire, incapable, innombrable, dangereux, impuissant, anxieux, fatal, sécurisant, sûr **(10 mots au minimum)**
- réussir, s'aggraver, se détériorer, se déplacer, s'impliquer, dénoncer, favoriser, fournir, perdre, s'adapter, travailler, retourner, s'éloigner, parcourir, traverser, subir, survivre, risquer, échapper, soutenir **(12 mots au minimum)**
- Leur, leurs, a, à, on, ont, ses, ces, c'est, s'est, là, la, l'a, ce, se, et, est **(5 mots au minimum)**
- Quelques, plusieurs, tout, chaque, aucun, chacun **(3 mots au minimum)**

Les réfugiés syriens : survivre aux horreurs de la guerre et chercher un meilleur avenir³

L'UNICEF estime qu'au moins 700 enfants syriens ont été tués en 2016. Ces enfants ont perdu leur vie pendant les innombrables bombardements que les écoles, les hôpitaux, et les résidences ont subis.

La guerre incessante et de plus en plus violente en Syrie a aussi privé des millions de jeunes de leur éducation. Le tiers des écoles syriennes sont endommagées ou détruites. De plus, de nombreuses écoles sont devenues des lieux dangereux parce que des groupes armés s'y sont installés.

Pour sa part, l'organisation humanitaire *Save the Children* dénonce cette situation alarmante et soutient que plusieurs enfants syriens sont menacés par des problèmes de santé physiques et psychiques. En effet, ils risquent davantage d'attraper des maladies, surtout qu'ils n'ont pas accès aux soins médicaux. De plus, l'intensité et la violence des conflits peuvent déclencher chez eux des symptômes de dépression et de stress. Pessimiste, cette organisation prévient que ces enfants subissent diverses humiliations et détentions et qu'il faut agir pour les sauver, avant qu'il ne soit trop tard. Selon elle, ils risquent même d'être enrôlés comme combattants.

Face à ces conditions qui s'aggravent et se détériorent, des millions de syriens impuissants et anxieux ont besoin de soutien. Certains ont fui vers les territoires voisins et sont devenus des réfugiés. D'autres, moins chanceux, n'ont pas réussi à traverser les frontières et survivent au désespoir et aux aventures fatales quotidiennes. Ils ne renoncent cependant pas à leur décision d'échapper à la guerre vers des endroits plus en sécurité. Ils tentent de fuir parfois en essayant de traverser la mer, parfois en cherchant à parcourir des chemins isolés.

Conscients des conditions défavorisées des réfugiés syriens, plusieurs gouvernements et organismes humanitaires internationaux fournissent des efforts constants et intenses pour leur venir en aide. L'engagement de la communauté internationale se manifeste à travers les missions de bénévolat qu'elle favorise. Grâce à ces missions, des centaines de volontaires qui partagent les inquiétudes et les rêves des réfugiés s'impliquent, jour après jour, dans l'aide humanitaire. Ces volontaires, qui se sont

³ Ce texte a été produit par notre équipe de recherche

déplacés de différentes régions du monde, travaillent dans les nombreux camps de réfugiés. Ils espèrent soulager les peines de ceux et celles qui se sont éloignés de leur pays pour retrouver la paix et pour garantir un avenir sécurisant à leurs enfants.

Incapables d'intervenir pour mettre fin à la crise humanitaire que connaît la Syrie depuis sept ans, certains gouvernements montrent leur solidarité à l'égard des réfugiés. Ils leur offrent une assistance qui ne cesse d'augmenter. Le gouvernement canadien, par exemple, a déployé d'importantes ressources pour accueillir un nombre considérable de réfugiés syriens. Ces derniers sont très démunis et ont une expérience professionnelle et un niveau de scolarité particulièrement limités. En effet, le gouvernement canadien a financé leur installation ainsi que les différents services publics, scolaires et médicaux dont ils ont besoin. Aussi, des cours de français et d'anglais leur sont offerts ainsi que des activités culturelles, sociales et sportives. Ceci les a aidés à s'adapter à leur nouvelle vie et à s'intégrer dans leur société d'accueil.

Au Québec en particulier, non seulement le gouvernement, mais aussi plusieurs autres instances se mobilisent pour faciliter l'intégration des nouveaux arrivants. À l'université de Montréal, par exemple, de jeunes étudiants et leurs enseignants ont mis sur pied le Projet d'Accueil et d'Intégration des Réfugiés Syriens (PAIRS-UdeM). Ce projet a comme objectif d'installer des classes de francisation pour les réfugiés adultes et de leur faire découvrir des activités typiquement québécoises.

Toutes ces stratégies de soutien permettent aux réfugiés de surmonter les horreurs de la guerre, de vivre dans un environnement sûr et d'offrir une bonne éducation à leurs enfants. Elles leur redonnent confiance en l'avenir et changent leur perception négative de la vie en faveur d'une attitude plus optimiste et plus ambitieuse.

Annexe D
Rappel de texte: intervention expérimentale

Tâche 1

Consigne pour le rappel du texte « Les jeunes québécois : entre rêves et inquiétudes »

- Vous allez écouter **trois fois** un texte qui parle d'un sondage qui s'adresse aux jeunes et qui révèle leurs rêves et inquiétudes.
- Vous avez ensuite 45 minutes pour écrire le rappel de ce texte (un minimum de 250 mots). **Laissez une interligne double lors de votre rédaction.**
- Pour ce faire, vous allez suivre les étapes suivantes :
 1. Écoutez le texte une première fois pour comprendre le thème général;
 2. Écoutez le texte une deuxième fois pour prendre notes des éléments qui vous semblent nécessaires pour rédiger votre rappel.
 3. Écoutez le texte une dernière fois pour vous assurer d'avoir tous les éléments nécessaires;
 4. Rédigez votre rappel en utilisant au moins **40 mots** de la liste suivante. Attention : les mots sont donnés dans leurs formes brutes. Assurez-vous de les mettre dans la forme appropriée dépendamment de vos phrases.

- rêve, inquiétude, valeur, soutien, décrochage, difficulté, problème, environnement, changement, pollution, disparition, perception, rendement, effort, engagement **(10 mots au minimum)**
- jeune, inscrit, important, familial, conventionnel, alarmant, public, capable, ambitieux, constant, mauvais, climatique, pessimiste, négatif, satisfaisant, social **(10 mots au minimum)**
- chercher, valoriser, réussir, chuter, s'aggraver, se détériorer, se déplacer, recycler, aider, penser, s'impliquer, assumer, dénoncer, estimer, favoriser, fournir **(12 mots au minimum)**
- Leur, leurs, a, à, on, ont, ses, ces, c'est, s'est, là, la, l'a, ce, se, et, est **(5 mots au minimum)**
- Quelques, plusieurs, tout, chaque, aucun, chacun **(3 mots au minimum)**

Le texte est adapté à partir de l'article de presse repéré sur <https://www.lapresse.ca/actualites/201806/19/01-5186306-les-inquietudes-des-quebecois-plus-pres-de-la-realite-affirme-une-etude.php>

Les jeunes Québécois entre rêves et inquiétudes

MARISSA GROGUHÉ, Lapresse.ca 2018

Un sondage a été mené auprès de 1876 jeunes inscrits dans 28 écoles francophones primaires et secondaires du Québec. Ce sondage a révélé leurs rêves et leurs inquiétudes.

Qu'est-ce qui fait rêver les jeunes québécois?

Le travail, l'amour et les amis arrivent en tête de liste des valeurs les plus importantes chez les jeunes. Contrairement aux préjugés largement répandus, ces jeunes ne recherchent pas d'abord l'argent et ne valorisent pas à ce point le loisir. Les jeunes vivant dans une cellule familiale conventionnelle sont ceux pour qui le fait d'être amoureux et d'avoir des enfants est le plus important. Le soutien des amis prend plus de place chez ceux qui vivent dans les familles monoparentales ou recomposées.

Bien que les taux de décrochage scolaire alarmants dans la province continuent d'alimenter les débats sur la place publique, plus des trois quarts des jeunes affirment qu'ils réussissent « très bien » à l'école et la quasi-totalité se disent capables de mener à bien leurs études. Ils sont ambitieux: la moitié compte aller jusqu'à l'université. Toutefois, cette statistique chute de façon constante au fur et à mesure que les adolescents vieillissent et rencontrent des difficultés scolaires.

Qu'est-ce qui fait inquiéter les jeunes québécois?

Le sondage montre aussi que les jeunes Québécois ne voient pas toujours l'avenir avec des lunettes roses. En effet, ils pensent que la planète est en mauvaise santé et que les choses ne vont qu'empirer. Selon une enquête publiée récemment, ces jeunes sont très pessimistes. En effet, une majorité de Québécois âgés de 10 à 18 ans s'attend à ce que la qualité de l'environnement se détériore au cours des 20 prochaines années. Les problèmes de pollution de l'eau, de changements climatiques, de disparition des forêts ou des espèces s'aggraveront inévitablement.

Cette vision pessimiste est illustrée par le témoignage d'un adolescent, Justin, âgé de 15 ans. Cet adolescent explique : 'Je recycle tous les jours, je réutilise la même bouteille d'eau, je pense à consommer le moins possible d'aliments emballés individuellement et je me déplace aussi souvent que possible à bicyclette ou en

transports en commun. J'en fais le plus possible pour aider l'environnement... mais franchement, je ne pense pas que mes efforts soient si utiles ».

Ce pessimisme n'est pas à prendre à la légère. En effet, les jeunes ont fini par intérioriser le discours hyper-catastrophique des écologistes, et cela peut jouer sur leur attitude face à la vie en général. La génération montante pourrait avoir tendance à être plus défaitiste, surtout que les idées des jeunes tendent à s'assombrir après l'entrée au secondaire. Comme le démontrent certaines études, plus les jeunes ont une perception négative de leur milieu de vie, moins ils ont tendance à s'impliquer et moins leur rendement est bon.

Les jeunes assument une partie du blâme: 85% dénoncent le manque d'intérêt ou de motivation pour l'environnement de leur génération, et près de la moitié estiment que leurs camarades ne font jamais de gestes écologistes concrets. Seuls les environnementalistes et le milieu scolaire fournissent des efforts jugés satisfaisants.

Enfin, même s'ils sont pessimistes, les jeunes affichent paradoxalement un certain volontarisme. Leur pessimisme n'est pas du genre à mener à l'inaction si on leur apprend à faire des gestes concrets qui ont une portée visible sur l'environnement. De plus, on peut lutter contre ce pessimisme en abordant les problèmes de société d'une manière plus appropriée. En effet, il ne faut pas leur cacher la réalité, mais il y a des façons de présenter les choses pour rendre leur attitude plus positive et pour favoriser leur engagement social.

Tâche 2

Consigne pour le rappel du texte « Mission humanitaire : témoignage de Marie Fouré »

- Vous allez écouter **trois fois** un texte qui parle d'un sondage qui s'adresse aux jeunes et qui révèle leurs rêves et inquiétudes.
- Vous avez ensuite 45 minutes pour écrire le rappel de ce texte (un minimum de 250 mots). **Laissez une interligne double lors de votre rédaction.**
- Pour ce faire, vous allez suivre les étapes suivantes :
 6. Écoutez le texte une première fois pour comprendre le thème général;
 7. Écoutez le texte une deuxième fois pour prendre notes des éléments qui vous semblent nécessaires pour rédiger votre rappel.
 8. Écoutez le texte une dernière fois pour vous assurer d'avoir tous les éléments nécessaires;
 9. Rédigez votre rappel en utilisant au moins **40 mots** de la liste suivante. Attention : les mots sont donnés dans leurs formes brutes. Assurez-vous de les mettre dans la forme appropriée dépendamment de vos phrases.

- mission, volontariat, orphelinat, problème, comportement, affection, volontaire, moniteur, directive, situation, respect, expérience **(10 mots au minimum)**
- défavorisé, divers, difficile, violent, verbal, incessant, impressionnant, différent, intense, réduit, social, psychique, laborieux, bénéfique, reconnaissant **(10 mots au minimum)**
- se rendre, perdre, abuser, s'adapter, se dérouler, travailler, réaliser, suivre, retourner, connaître, montrer, devoir, disparaître, se montrer, participer **(12 mots au minimum)**
- Leur, leurs, a, à, on, ont, ses, ces, c'est, s'est, là, la, l'a, ce, se, et, est **(5 mots au minimum)**
- Quelques, plusieurs, tout, chaque, aucun, chacun **(3 mots au minimum)**

Mission humanitaire : témoignage de Marie Fouré

Après avoir effectué deux missions en enseignement et volontariat écologique pendant trois mois au Pérou, je me suis rendue en Argentine pour travailler pendant deux mois au sein d'orphelinats dans une ville défavorisée. Ces orphelinats regroupent pour la plupart non pas des enfants ayant perdu leurs parents mais des enfants ou adolescents dont les parents ont des problèmes avec la justice soit pour avoir battu ou abusé de leurs enfants, soit pour problèmes de drogues (ou autres), soit par manque de moyens. Les enfants sont alors répartis dans les divers orphelinats de la ville.

Ils sont en général 10 à 15 par orphelinat. Il est très important de prendre en compte leurs histoires difficiles passées comme présentes pour mieux s'adapter à leur comportement. Ce qui saute aux yeux au premier regard c'est leur immense besoin d'affection pour lequel ils pourraient devenir violents entre eux, afin d'avoir l'exclusivité d'une personne. D'ailleurs leur violence, qu'elle soit verbale ou encore physique, est incessante et parfois impressionnante. Pour ma part, mon volontariat en Argentine s'est déroulé en janvier et février, malheureusement pas la meilleure période pour travailler en tant que volontaire là-bas, dans la mesure où il s'agit de la période des vacances d'été.

Lorsque j'ai commencé à travailler en Argentine, ma mission a été quelque peu modifiée. En effet, chaque été, tous les orphelinats de la ville partent en camp de vacances dans la ville de Jesus Maria à environ trois quarts d'heure à une heure de la ville de Cordoba. J'ai donc travaillé dans cette colonie pendant cinq semaines, en tant que monitrice pour tous les enfants présents sur place (parfois jusqu'à 150).

Le travail est donc différent de celui que l'on réalise dans les orphelinats mais tout aussi intense. Nous suivions les directives des moniteurs et professeurs agréés pour l'encadrement des enfants et les diverses activités mises en place. Le seul problème rencontré pendant ces cinq semaines a été de ne pas pouvoir faire partie d'un orphelinat en particulier. En effet, nous dormions à part et n'étions que très peu sollicitées pour s'occuper d'enfants en particulier. Nous étions là pour donner de l'affection aux enfants, parler et jouer avec eux, pour autant notre crédibilité auprès des « mamans » accompagnant les enfants était assez réduite, il me semble.

Après ces cinq semaines passées à la colonie de vacances, après avoir travaillé auprès de ces 150 enfants qui ont diverses situations et divers comportements sociaux, physiques ou encore psychiques, je suis retournée travailler au sein d'un orphelinat dans la ville de Cordoba. J'y ai retrouvé les treize enfants que j'avais appris à connaître un peu plus dans la colonie de vacances et j'ai été très surprise de sentir qu'ils avaient du respect envers moi et attendaient avec impatience chaque matin que je leur propose des activités.

Cette expérience dans la colonie, bien que parfois laborieuse, dans le sens où il était extrêmement difficile de se faire respecter et écouter, m'a été incroyablement

bénéfique pour mon arrivée à l'orphelinat. Connaissant les enfants par avance, ma crédibilité était déjà forgée puisqu'ils m'avaient testée auparavant sur le terrain. Il faut croire que bien qu'ils ne m'aient pas toujours écoutée, j'ai dû montrer que j'étais là pour leur bien et qu'ils devaient en retour me respecter.

La violence entre les enfants avait quasiment disparu pendant tout le temps où j'ai travaillé dans l'orphelinat. Pendant ces trois semaines, je me suis sentie bien plus utile qu'à la colonie (qui manquait quelque peu d'organisation) et j'ai pris grand plaisir à enfin pouvoir préparer mes propres activités et pouvoir passer du temps avec chacun des enfants de l'orphelinat. Les « mamans » qui s'occupent à temps plein des enfants me laissaient quartier libre avec eux et participaient parfois également. Petit à petit elles se montraient reconnaissantes de mon travail et nous discussions ensemble, bien plus qu'avec les « mamans » rencontrées dans la colonie. Ceci m'a fait également le plus grand bien.

Je reste persuadée que le travail que les volontaires font au sein des orphelinats est nécessaire. Les moniteurs organisent très peu d'activités pour les enfants, et perdent parfois un peu patience avec eux. C'est pourquoi je pense qu'un travail d'équipe avec ces moniteurs feraient le plus grand bien à ces enfants qui manquent de repères, de règles et d'adultes à leurs côtés en qui ils peuvent avoir confiance.

Tâche 3

Consigne pour le rappel du texte « L'histoire de survie d'un réfugié syrien »

- Vous allez écouter **trois fois** un texte qui parle d'un réfugié syrien, Rachid, qui a fui la guerre en Syrie et qui a entamé un voyage dangereux vers l'Europe.
- Vous avez ensuite 45 minutes pour écrire le rappel de ce texte (un minimum de 250 mots). **Laissez une interligne double lors de votre rédaction.**
- Pour ce faire, vous allez suivre les étapes suivantes :
 - 10.Écoutez le texte une première fois pour comprendre le thème général;
 - 11.Écoutez le texte une deuxième fois pour prendre notes des éléments qui vous semblent nécessaires pour rédiger votre rappel.
 - 12.Écoutez le texte une dernière fois pour vous assurer d'avoir tous les éléments nécessaires;
 - 13.Rédigez votre rappel en utilisant au moins **40 mots** de la liste suivante. Attention : les mots sont donnés dans leurs formes brutes. Assurez-vous de les mettre dans la forme appropriée dépendamment de vos phrases.

- aide, réfugié, frontière, humiliation, détention, territoire, aventure, obscurité, bateau, voyage, soutien, désespoir, avenir, solution, paix, éducation **(10 mots au minimum)**
- humanitaire, incapable, innombrable, dangereux, total, différent, nombreux, impuissant, entassé, vieux, anxieux, chanceux, fatal, sécurisant, sûr **(10 mots au minimum)**
- s'éloigner, parcourir, traverser, subir, embarquer, conduire, menacer, s'opposer, survivre, risquer, échapper, se déplacer, soutenir, se débrouiller, soulager **(12 mots au minimum)**
- Leur, leurs, a, à, on, ont, ses, ces, c'est, s'est, là, la, l'a, ce, se, et, est **(5 mots au minimum)**
- Quelques, plusieurs, tout, chaque, aucun, chacun **(3 mots au minimum)**

L'histoire de survie d'un réfugié syrien

Ce qui suit est l'histoire d'un réfugié syrien qui a risqué sa vie pour rejoindre l'Europe afin que sa famille soit en sécurité.

Je m'appelle Rachid. Je suis Syrien. Je suis diplômé en droit mais j'ai choisi de travailler dans le domaine humanitaire. Durant plusieurs années, j'ai travaillé au sein d'une agence d'aide humanitaire en Syrie, secourant les personnes dans le besoin sans me douter qu'un jour je deviendrais moi-même un réfugié.

Au départ, j'ai fui la guerre en Syrie pour la Jordanie. Je n'y suis resté que quelques mois, incapable de trouver du travail pour subvenir aux besoins de ma famille. Puis, j'ai fui pour la Turquie. Avec d'autres, j'ai parcouru des routes de campagne, marchant plusieurs heures d'affilée ou me déplaçant entassé dans un véhicule trop petit. Alors que nous passions les frontières, traversant chaque jour des territoires qui m'étaient inconnus, j'ai subi d'innombrables humiliations et détentions. Mon voyage vers l'Europe était une aventure dangereuse.

Tôt le matin, dans l'obscurité totale, je traversais la Méditerranée avec 26 autres réfugiés, de différentes nationalités. Nous avons embarqué en secret, après de nombreux et dangereux détours en Turquie. Le voyage est arrangé par des passeurs très organisés. Notre dernier passeur a embarqué avec nous dans le noir, a indiqué la direction à suivre à l'un des réfugiés, puis a sauté dans l'eau pour regagner le rivage, nous laissant nous débrouiller tout seuls. Aucun de nous n'avait conduit un bateau auparavant. Nous avons échangé des regards impuissants. "Naviguez jusqu'à cette lumière", a-t-il lancé avant de sauter, montrant au loin une lueur. Elle semblait hors d'atteinte, elle était pourtant notre seul espoir.

Nous étions entassés dans un vieux bateau. Soudain, le moteur s'est arrêté et les vagues commençaient à taper contre les bords, menaçant de nous emporter. Il y avait parmi nous un ingénieur en mécanique, un autre réfugié syrien. Tandis qu'il bricolait, les hommes devenaient de plus en plus anxieux, quelques femmes pleuraient, des enfants gémissaient. Après ce qui nous a semblé une éternité il a réussi à redémarrer le moteur et a dirigé le bateau vers la côte. Nous avons survécu à la traversée de cette mer qui continue d'engloutir de nombreux réfugiés, moins chanceux. Pendant tout ce temps, toutes mes pensées allaient vers ma femme qui était enceinte.

Nous étions amoureux et envisagions notre futur ensemble. Ma femme s'est fermement opposée à mon départ, mais c'était pour elle que j'entreprenais ce voyage dont l'issue pouvait être fatale. "Je le fais pour que notre fils ait un avenir", lui ai-je dit. J'avais vu des enfants syriens réfugiés travailler, passer à côté de leurs études et de leur enfance. Je ne voulais pas de cette vie pour notre fils et je ne voulais pas qu'il

subisse ce sort. Je voulais qu'il ait un avenir plus sécurisant, ce qui fait que j'étais prêt à risquer ma vie pour atteindre cet objectif. Elle a donc fini par accepter.

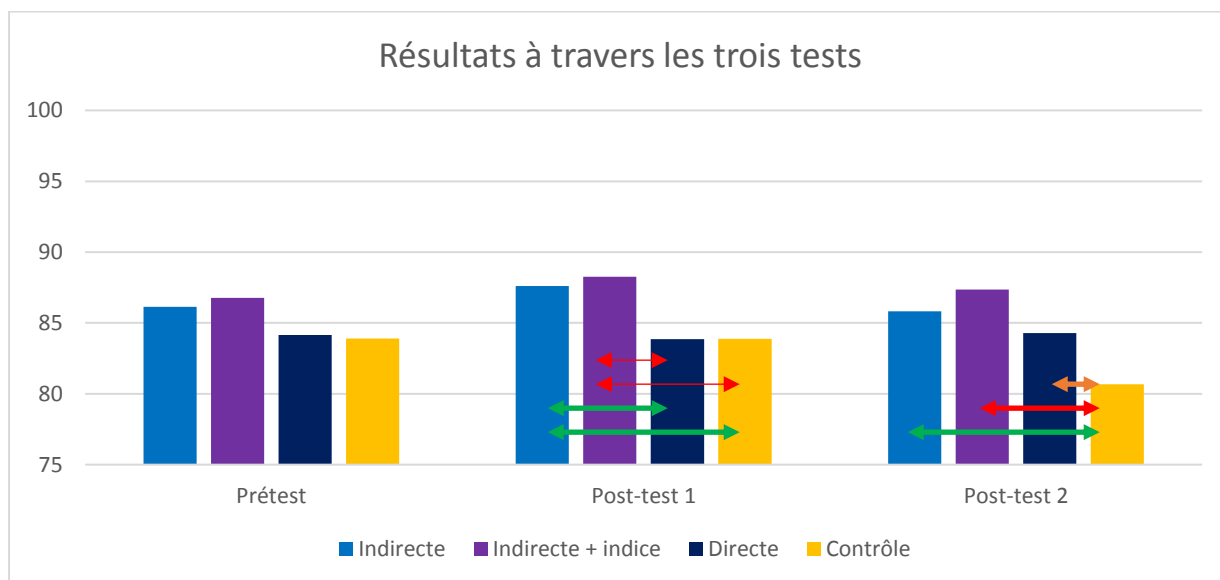
Aujourd'hui, nous vivons ensemble en Autriche avec notre fils Adam, âgé de cinq mois. Nous espérons qu'il pourra recevoir une éducation, qu'il aura un avenir meilleur ici qu'en Syrie ou dans des pays voisins où nous ne pouvons pas trouver de travail.

Alors que nous débutons une nouvelle vie en Autriche, ma femme et moi avons de nouveau foi en l'avenir. Ma femme souhaite finir ses études et aider les réfugiés qui s'installent en Europe en leur apportant le soutien dont nous avons nous-même eu besoin à notre arrivée. De mon côté, je souhaite que le monde prenne conscience de la souffrance des réfugiés et de leur désespoir lorsqu'ils s'éloignent de la Syrie pour échapper à la mort et lorsqu'ils entreprennent un voyage très dangereux, voire fatal pour certains d'entre eux.

J'implore les dirigeants du monde à soutenir les réfugiés dans leur installation à l'étranger, à sécuriser les routes et à défendre leurs droits dans tous les pays. Ces solutions sont temporaires, c'est une main tendue. Mais nous avons besoin de plus: notre souhait ultime est de trouver une solution pour soulager les Syriens et pour nous permettre enfin de retrouver une Syrie sûre et en paix.

Annexe E

Résultats de la précision langagière à travers les trois tests



Effets des trois techniques rétroactives sur la précision langagière à travers les trois tests

Performance des élèves selon le test et la condition expérimentale

Condition expérimentale	N	Prétest		Post-test 1		Post-test 2	
		M*	ÉT**	M	ÉT	M	ÉT
Indirecte	16	86,14	3,50	87,60	3,10	85,83	4,45
Indirecte + indice	18	86,78	4,38	88,25	4,14	87,35	4,71
Directe	17	84,14	4,16	83,85	2,90	84,28	6,69
Contrôle	14	83,90	6,13	83,89	5,26	80,68	6,08
Note : *M= Moyenne; **ÉT= Écart Type							

Annexe F

Résultats de la précision à travers les catégories d’erreurs d’orthographe grammaticale

