

Rapport  
de recherche  
PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

**La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement du français au Québec: Effets du type d'erreurs, du profil de l'apprenant, du contexte d'apprentissage et de l'ordre d'enseignement**

**Chercheure principale**

Ahlem Ammar, Université de Montréal

**Cochercheurs**

Daniel Daigle, Université de Montréal  
Pascale Lefrançois, Université de Montréal

**Établissement gestionnaire de la subvention**

Université de Montréal

**Numéro du projet de recherche**

2013-ER-166072

**Titre de l'Action concertée**

Programme de recherche sur l'écriture

**Partenaire(s) de l'Action concertée**

Le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche  
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

**RAPPORT DE RECHERCHE**

**ÉTUDE MENÉE DANS LE CADRE DE L'ACTION CONCERTÉE  
PORTANT SUR L'ÉCRITURE (2012-2015)**

**PRÉSENTÉ AU FONDS QUÉBÉCOIS DE LA RECHERCHE  
SUR LA SOCIÉTÉ ET LA CULTURE**

**PAR :**

**AHLEM AMMAR (RESPONSABLE DU PROJET), UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL**

**DANIEL DAIGLE, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL**

**PASCALE LEFRANÇOIS, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL**

**AVEC LA COLLABORATION DE :**

**JENNIFER LAMARRE, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL**

**MYRIAM ST-GEORGES, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL**

**FATMA BOUHLAL, UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL**

**MARTINE DELSEMME, COMMISSION SCOLAIRE LESTER B. PEARSON**

**MARCELLE AUGER, COMMISSION SCOLAIRE LESTER B. PEARSON**

**ANICK SIRARD, COMMISSION SCOLAIRE DES SAMARES**

**DÉPOSÉ LE 12 OCTOBRE 2015**

**FQRSC, ACTION CONCERTÉE  
RAPPORT DE RECHERCHE**

**RAPPORT SCIENTIFIQUE INTÉGRAL**

---

**IDENTIFICATION**

- 1- Ahlem Ammar, Université de Montréal**
  - 2- Daniel Daigle, Université de Montréal**  
**Pascale Lefrançois, Université de Montréal**
  - 3- Université de Montréal, gestionnaire de la subvention**
  - 4- Titre du projet : La rétroaction corrective écrite dans  
l'enseignement du français au Québec: Effets du type d'erreurs,  
du profil de l'apprenant, du contexte d'apprentissage et de  
l'ordre d'enseignement**
  - 5- Numéro de projet : 2013-ER-166072**
  - 6- Titre de l'action concertée : Écriture**
  - 7- Partenaire : MELS**
-

## TABLE DES MATIÈRES

<b>PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>1</b>
1. Problématique .....	1
2. Objectif général.....	2
3. Cadre théorique .....	2
<b>PARTIE B – PISTES DE SOLUTION, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS .....</b>	<b>5</b>
1. Retombée de chacune des conclusions .....	5
2. Limites de la recherche .....	9
<b>PARTIE C - MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>10</b>
1. Participants .....	10
2. Outils de cueillette de données .....	10
3. Traitement et analyses des données.....	10
<b>PARTIE D – RÉSULTATS .....</b>	<b>11</b>
1. Principaux résultats obtenus .....	11
2. Conclusions et pistes de solutions .....	11
Volet A. La rétroaction corrective.....	11
Volet B. La révision.....	14
3. Principales contributions à la recherche .....	17
<b>PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE.....</b>	<b>18</b>
<b>PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>19</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>21</b>
Annexe A. Méthodologie .....	22
Tableau A1.....	23
Tableau A2.....	23
Outils de cueillette et d'analyse des données.....	24
Tableau A3.....	35
Tableau A4.....	39
Tableau A5.....	41
Annexe B. Résultats.....	42
Tableau B1.....	43

Tableau B2.....	53
Tableau B3.....	55
<i>Figure B1.</i> .....	57
Tableau B4.....	58
Tableau B5.....	58
Tableau B6.....	59
Tableau B7.....	59
Tableau B8.....	60
Tableau B9.....	60
Tableau B10. ....	61
Tableau B11 .....	62
Tableau B12. ....	63
Tableau B13. ....	63
Tableau B14. ....	64
<i>Figure B2.</i> .....	64
Tableau B15. ....	65
Tableau B16. ....	65
<i>Figure B3.</i> .....	66
<i>Figure B4.</i> .....	66
<i>Figure B5.</i> .....	66
<i>Figure B6.</i> .....	67
<i>Figure B7.</i> .....	67
<i>Figure B8.</i> .....	67
Tableau B17. ....	68
<i>Extraits B1.</i> .....	69
Tableau B18. ....	70
Tableau B19. ....	71
Tableau B20. ....	72
Tableau B21. ....	73
Tableau B22. ....	73

## **PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

### **1. Problématique**

Pendant des décennies, les enseignants et les chercheurs se sont davantage concentrés sur les façons dont les apprenants de langues secondes (L2) apprennent à écrire (apprentissage de l'écriture) que sur la façon dont ils apprennent la langue à travers l'écriture (apprentissage par l'écriture) (Manchon, 2011). Cela transparait dans le rôle de l'enseignant de langue seconde durant les tâches d'écriture : il enseignait l'écriture plutôt que la langue (Leki, 2000). Cependant, Williams (2012) soutient que l'écriture joue un rôle crucial dans l'apprentissage des langues et qu'elle doit être un moyen d'apprendre la langue. Comme la production orale, la production écrite permet à l'apprenant de remarquer « les trous » dans son interlangue, d'intégrer de nouvelles connaissances, de tester des hypothèses et d'automatiser des connaissances, favorisant ainsi l'apprentissage. Bitchener et Ferris (2012) ajoutent que l'apprentissage à travers l'écriture est facilité par la rétroaction corrective (RC) fournie par les enseignants. La recherche a démontré que la précision langagière en écriture est d'une grande importance pour les universitaires et les professionnels (Cohen et Cavalcanti, 1990) et que les apprenants de langues secondes s'attendent à recevoir de la RC (Leki, 1991). La prémisse que la rétroaction aide les apprenants à réviser leurs textes et, éventuellement, à apprendre la langue, indique qu'il est important de comprendre la place qu'occupe la RC dans les classes de L2 et d'explorer les pratiques rétroactives des enseignants de français du Québec.

Nonobstant les débats actuels sur la nécessité de fournir de la RC sur l'écriture en L2 (Ferris, 2010), les chercheurs s'entendent pour dire que l'apprenant doit comprendre la RC, en tenir compte et l'intégrer lors de la révision pour qu'elle puisse avoir une incidence sur l'apprentissage de la langue, d'où l'importance d'étudier les patrons de révision qui résultent de la RC fournie par les enseignants.

## **2. Objectif général**

La présente étude vise à combler un vide empirique quant à l'utilisation de la RC sur l'écriture au Québec en identifiant les techniques rétroactives utilisées par les enseignants pour corriger les productions écrites de leurs élèves et en examinant la révision qui en résulte.

## **3. Cadre théorique**

L'étude de la prise en compte de la RC lors de la production orale et de ses effets sur l'apprentissage est principalement basée sur les résultats de la recherche descriptive des pratiques rétroactives des enseignants (ex. Lyster et Ranta, 1997). La recherche portant sur la RC en écriture a suivi un cours différent; la recherche descriptive des pratiques rétroactives des enseignants de langues secondes est rare, particulièrement au Québec. L'attention des chercheurs a été portée surtout sur les effets de la RC sur l'apprentissage (ex. Ashwell, 2000; Bitchener et Knoch, 2009; Sheen, 2007). Une grande partie de cette recherche a été effectuée pour infirmer les propos controversés de Truscott (1996), qui affirme que la RC n'affecte pas l'apprentissage, qu'elle a des effets négatifs sur les apprenants et qu'afin de rétroagir, les enseignants doivent parvenir à repérer l'erreur et, surtout, à

comprendre sa nature. Les effets de deux catégories de techniques, directes et indirectes, ont été examinés. La RC directe englobe les techniques à travers lesquelles l'enseignant fournit la forme correcte à l'apprenant. La RC indirecte, quant à elle, incite l'apprenant à s'autocorriger, entre autres, à l'aide du soulignement, de l'encerclement, du codage arbitraire (ex. les codes de couleurs) ou du codage linguistique (ex. *S* pour *syntaxe*).

Les chercheurs conviennent que la RC n'est pas une pratique unidimensionnelle et que les enseignants devraient considérer une multitude de facteurs lorsqu'ils rétroagissent aux erreurs écrites de leurs élèves (Kormos, 2012). Des variables linguistiques – telles que la catégorie de l'erreur (syntaxe, orthographe ou lexicale) – des variables propres à l'apprenant lui-même – telles que la motivation, l'aptitude, le niveau de compétence, les difficultés d'apprentissage et l'âge – et des variables contextuelles – L1 ou L2 – doivent être prises en considération par l'enseignant quand il rétroagit sur l'écrit. Ces mêmes variables sont supposées influencer la capacité des élèves à réviser leurs propres textes suite à la RC fournie par l'enseignant (Ferris, 2006; Goldstein, 2006; Hendrickson, 1980). Cependant, peu d'études ont été menées afin de valider empiriquement ces propos qui demeurent théoriques, tout au plus (Ferris, 2010; Ortega, 2012).

Afin de combler le vide empirique général, mais plus particulièrement au Québec, la présente étude explore si la RC des enseignants et la révision des apprenants varient selon la catégorie de l'erreur (syntaxe, orthographe

grammaticale, orthographe lexicale, vocabulaire<sup>1</sup>), le profil de l'apprenant (i.e., niveau de compétence et présence de difficultés d'apprentissage) le contexte (L2 ou L1) et l'âge de l'apprenant, opérationnalisé dans la présente étude en termes d'ordre d'enseignement (primaire, secondaire ou francisation des adultes). Les objectifs spécifiques de la présente étude se déclinent de la façon suivante :

**Objectif 1** : décrire et comparer les différentes techniques rétroactives que les enseignants de français L1 et L2 du secondaire et les enseignants de francisation des adultes (FA) utilisent en rétroagissant sur les productions écrites de leurs élèves;

**Objectif 2** : décrire et comparer les différentes techniques rétroactives que les enseignants de français L1 et L2 du primaire utilisent en rétroagissant sur les productions écrites de leurs élèves;

**Objectif 3** : explorer la variation de la RC en fonction de la catégorie de l'erreur, du profil de l'apprenant (débutant, avancé ou en difficulté d'apprentissage) à travers les contextes (FL1 ou FL2) et les ordres d'enseignement (primaire, secondaire ou FA);

**Objectif 4** : déterminer la capacité des élèves à intégrer la RC reçue lorsqu'ils révisent leurs textes;

**Objectif 5** : déterminer si la révision dépend de la catégorie de l'erreur et du profil de l'apprenant, et ce, à travers tous les contextes et ordres.

---

<sup>1</sup> Les erreurs de grammaire textuelle et de conventions typographiques, la RC les ciblant et la révision de ces erreurs ont été considérées, mais ces deux catégories d'erreurs n'ont pas été incluses dans les niveaux de la variable modératrice *catégorie de l'erreur* dans ce rapport.

## **PARTIE B – PISTES DE SOLUTION, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS**

### **1. Retombée de chacune des conclusions**

**Conclusion 1 :** *Non seulement les erreurs des élèves québécois sont majoritairement d'ordre syntaxique (Boivin et Pinsonneault 2014), ce sont aussi les erreurs de syntaxe qui sont les plus ciblées par la RC de leurs enseignants. De plus, la syntaxe est le volet du français que les enseignants jugent le plus difficile à corriger et pour lequel leur RC est la moins constante, engendrant ainsi le plus faible taux de révision correcte.*

Ferris (2006) classifie les erreurs de syntaxe comme étant non-traitables. La question qui se pose est la suivante : sont-elles non-traitables par nature ou par manque de règles sous-jacentes ou sont-elles plutôt non-traitables par manque de formation disciplinaire et didactique des enseignants en syntaxe? L'existence d'ouvrages de référence qui explicitent les règles de syntaxe, comme la *Grammaire méthodique du français* (Riegel, Pellat et Rioul, 2010), écarte d'emblée la première hypothèse. De plus, le fait que la syntaxe, accompagnée du lexique, est la catégorie d'erreur pour laquelle la RC est le plus fréquemment erronée ou superflue (voir Figure X Taux de RC erronée) soutient la deuxième hypothèse. Force est de constater l'importance d'une révision de la place qu'occupe la syntaxe dans la **formation disciplinaire et didactique** initiale et continue des maîtres. Également, l'importance accordée à l'enseignement des notions et stratégies syntaxiques en classe de français, surtout lors de l'écriture et de la révision, mérite d'être reconsidérée dans le **Programme de l'école québécoise** et dans la **Progression des apprentissages**

**Conclusion 2 :** *Quoique l'utilisation de la RC directe soit plus fréquente en immersion qu'en accueil et en L1, la RC indirecte est la technique prépondérante en L1 et en L2 au primaire et au secondaire. Toutefois, en francisation, la tendance est inversée; c'est la RC directe qui domine. La RC indirecte est majoritairement sous forme de codes en L1 et en accueil, mais sous forme de soulignement/encerclement en immersion. Par ailleurs, la RC directe engendre plus de révision correcte que la RC indirecte, surtout l'indirecte codée.*

Il convient de rappeler qu'un taux élevé de révision n'est pas synonyme d'apprentissage. Par conséquent, le taux de révision suite à la RC directe ne doit pas être interprété comme preuve de son efficacité à induire un apprentissage chez l'apprenant. Il est important que **les décideurs, les intervenants** et **les formateurs** abandonnent la perspective de la RC pour la précision et adoptent la perspective de la RC pour l'apprentissage, le but des productions n'étant pas l'obtention d'un produit fini parfait, mais la création de situations d'apprentissage de la langue. En effet, les chercheurs sont d'avis que c'est plutôt en étudiant les taux d'amélioration à long terme que l'on peut évaluer et comparer l'efficacité des différentes techniques de RC (Williams, 2012). Or, la révision qui suit la RC directe a de fortes chances de n'être qu'une simple imitation mécanique qui n'est pas le produit d'une analyse et d'une compréhension de l'erreur (Gass, 2003). Le taux de révision des erreurs ciblées par la RC directe ne peut donc pas être un argument pour le choix de cette technique rétroactive.

Dans cette perspective de l'apprentissage par l'écriture, il faut plutôt considérer les techniques de RC qui favorisent l'automatisation de l'accès à la forme cible et de son usage, deux conditions préalables à l'apprentissage et promues par la RC indirecte. Les chercheurs affirment également que la RC indirecte, qui force l'apprenant à mobiliser ses connaissances linguistiques et métalinguistiques, est plus propice à entraîner l'acquisition de la forme cible que la RC directe.

Voilà pourquoi nous proposons de favoriser l'usage de RC directe uniquement pour les erreurs dont les notions n'ont pas encore fait l'objet d'un enseignement, afin d'exposer les élèves à la forme cible une première fois. Ensuite, lorsqu'un apprenant a déjà reçu l'enseignement d'une notion et a été exposé à la forme cible, la RC indirecte devrait être utilisée afin de favoriser l'accès aux formes

correctes déjà internalisées, ce qui facilite la transformation des connaissances déclaratives en connaissances procédurales (De Bot, 1996). La RC indirecte est d'ailleurs préférée des élèves du secondaire et de francisation.

Maintenant se pose la question du choix du type de RC indirecte. Puisque la RC indirecte codée est fréquemment erronée, engendre des taux d'absence de révision élevés et n'est pas appréciée des apprenants, surtout ceux du secondaire, il serait préférable d'envisager d'autres types de RC indirectes, tels que ceux avec explications ou indices métalinguistiques. D'ailleurs, le changement observé dans les préférences des élèves lors du passage du primaire au secondaire, à savoir une diminution de l'appréciation des RC directe et une augmentation de leur appréciation de la RC indirecte fournissant des explications ou indices métalinguistiques, abonde dans le même sens.

L'importance de l'adoption de la RC indirecte avec indices métalinguistiques est valide pour le primaire et le secondaire. Il est reconnu que les élèves du primaire apprennent plutôt de façon inconsciente et implicite (Dekeyser, 2007). Donc, leur fournir la forme correcte ne les aide pas à comprendre le système linguistique de la langue. Coder leurs erreurs n'est pas plus aidant, car ils ne connaissent pas encore l'appartenance d'une erreur et de la règle qui la régit à sa catégorie respective (syntaxe, orthographe grammatical, orthographe lexical, lexicale, etc.). La situation est très similaire au secondaire; des élèves affirment d'eux-mêmes qu'ils ne savent pas ce que les codes signifient et s'avouent dépendants des grilles de correction lors du traitement de la RC qui leur est fournie. Il faut donc plutôt opter pour des techniques qui les aident à développer un raisonnement linguistique spécifique à l'erreur.

Est-il nécessaire de différencier la RC en fonction du profil de l'apprenant ? La réponse à cette question est multidimensionnelle. En se basant sur les résultats/conclusions de la recherche sur la RC à l'oral, nous sommes en mesure de croire que le choix de la RC auprès des apprenants avancés a peu d'incidence sur leur apprentissage, puisque ceux-ci bénéficient de tous les types de RC. Quant aux élèves débutants, la RC indirecte leur est plus bénéfique, puisqu'ils ont besoin d'être orientés vers le traitement linguistique propre à l'erreur afin d'apprendre à relier le sens à la bonne forme. Vu que les enseignants dans la présente étude ont tendance à fournir plus de RC directe aux débutants et aux EDA, il est fortement recommandé de revisiter les pratiques rétroactives avec ces profils afin de maximiser l'apprentissage.

**Conclusion 3 :** *Bien que la révision fasse partie du processus d'écriture, aux dires des enseignants, le fait qu'elle n'est pas toujours exigée, qu'elle n'est généralement pas considérée dans l'attribution de la note finale et qu'elle ne fait pas l'objet d'un retour en classe remet sa valeur en question. Elle peut ne pas être prise au sérieux par l'élève, une prémisse soutenue par le très haut taux d'absence de révision des erreurs ciblées.*

**Les enseignants en fonction et en formation** doivent donc être invités à exiger une révision systématique des productions suite à la RC, à fournir une rétroaction sur cette révision et à la prendre en considération dans l'évaluation. Il serait souhaitable que les enseignants envisagent différentes formules de révision (individuelles ou collaboratives) afin d'alléger leur tâche ainsi que celle des élèves et d'encourager les productions avec RC et révision plus fréquentes.

Même si les enseignants adoptent les techniques rétroactives et les formules de révision les plus appropriées, les effets de leurs pratiques sur le développement des compétences linguistiques risquent d'être limités si les élèves continuent de ne faire qu'une seule production écrite, corrigée et révisée par étape, comme

c'est le cas dans 40% des classes étudiées. Il est fortement suggéré que les **décideurs et gestionnaires** recommandent de multiplier les occasions d'écriture où l'enseignant fournit de la RC, où l'élève est appelé à réviser son texte et où cette révision fait l'objet d'un retour. Encore une fois, l'écriture n'a pas besoin d'être faite de façon individuelle; les chercheurs s'entendent pour dire qu'il est souhaitable d'envisager des situations d'écriture collaborative, car ces dernières génèrent des interactions au cours desquelles les apprenants négocient, expliquent et réfléchissent non seulement sur le contenu, mais aussi sur la langue. En conséquence, les apprenants sont enclins à tirer profit de leurs connaissances mutuelles, leur permettant ainsi d'effectuer un traitement de la langue plus approfondi que lorsqu'ils travaillent individuellement (Swain, 2006).

## **2. Limites de la recherche**

Grâce au grand nombre de participants (enseignants et élèves), les résultats rapportés sont robustes surtout qu'ils sont issus d'un travail d'analyse bien rigoureux et fidèle. Malgré ceci, les résultats de la présente étude ne permettent pas de formuler des conclusions finales sur les effets des différentes techniques de RC utilisées dans les classes de français au Québec vu le manque de mesures des effets de la RC à long terme. Il serait pertinent de mener une étude quasi-expérimentale afin d'évaluer les effets des techniques qui semblent être les plus efficaces en termes de révision et qui sont les plus appréciées par les apprenants.

## **PARTIE C - MÉTHODOLOGIE**

Une étude descriptive fut effectuée pour l'atteinte des objectifs de la recherche.

### **1. Participants**

Vingt-six<sup>2</sup> enseignants de français des différents contextes et ordres ciblés (voir tableau A1) et 300 de leurs apprenants, dont 130 débutants, 133 avancés et 37 élèves avec difficultés d'apprentissage (EDA), ont participé à la présente étude (voir Tableau A2).

### **2. Outils de cueillette de données**

Nous avons eu recours à des productions écrites (corrigées et révisées), à des entretiens d'explicitation avec les élèves et les enseignants et à un questionnaire administré à 99 enseignants de français (voir annexe A).

### **3. Traitement et analyses des données**

Les productions écrites des élèves ont été informatisées de manière à permettre le codage avec le logiciel QDA Miner. Trois grilles de codage ont été partiellement adaptées et développées (ex. la catégorie lexicale de la grille de codage des erreurs) pour analyser la nature des erreurs (grandes catégories et types dans leur catégorie respective, voir Tableau A3), la rétroaction fournie par les enseignants (voir Tableau A4) et la révision des élèves (voir Tableau A5). Des analyses de fréquence d'occurrences et de cooccurrences ont été effectuées.

---

<sup>2</sup> En réalité, 32 enseignants ont participé à l'étude, mais seuls les résultats de 26 d'entre eux figurent au présent rapport, puisque les données de la révision effectuée par les élèves de 4 enseignants étaient intraitables. Les données de deux autres enseignants sont en cours d'analyse.

## **PARTIE D – RÉSULTATS**

### **1. Principaux résultats obtenus**

Un premier résultat consiste en une grille faisant état des différents types d'erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale, d'orthographe lexicale, de lexique et de conventions d'écriture (voir Tableau B1). Bien qu'elle soit, en grande partie, basée sur des typologies existantes des erreurs en français L1, elle a été validée dans différents contextes de français L1 et L2 grâce à la présente étude. Cette grille nous a permis de coder 9753 erreurs, dont 4227 au primaire, 4039 au secondaire et 1487 en FA. Les résultats montrent que la syntaxe est la catégorie d'erreur la plus ciblée par la RC, peu importe l'ordre d'enseignement et le contexte d'apprentissage. L'analyse indique que les homophones (syntaxe), l'accord du verbe (orthographe grammaticale) et le sens des mots (lexique) sont les types d'erreurs qui, pour leur catégorie respective, sont les plus fréquemment ciblés par la RC (voir Tableau B2 et Tableau B3). La proportion de la RC ciblant des erreurs d'orthographe lexicale varie entre les ordres d'enseignement en L1 (primaire et secondaire) et la prépondérance des types d'erreurs à l'intérieur de cette catégorie varie entre les contextes d'enseignements (immersion et accueil).

### **2. Conclusions et pistes de solutions**

#### Volet A. La rétroaction corrective

Une grille des techniques de RC a été développée à partir de taxonomies existantes afin d'analyser les pratiques des enseignants. En général, la RC indirecte semble être la technique la plus utilisée au primaire (71,7%) et au secondaire (69,7%). La RC des enseignants de FA est majoritairement directe

(70,3%). De toute la RC fournie, 3,2% au primaire et 5,5% au secondaire est superflue, c.-à-d. ciblant des erreurs inexistantes (voir Figure B1).

### **Objectif 1**

Une analyse des pratiques rétroactives au secondaire indique que les enseignants rétroagissent, en grande partie, indirectement. Cependant, les taux d'utilisation des différentes techniques varient selon les contextes d'apprentissage. Alors que la RC directe occupe peu de place en L1 et en accueil (11,80% et 14,7% respectivement), elle est fréquemment utilisée en immersion (37,47%). Le codage des erreurs est la technique indirecte la plus utilisée en FL1 (86,6%) et en accueil (93%); en immersion, c'est le soulignement/encerclement des erreurs qui prévaut (84,5%). D'autre part, la RC indirecte est erronée ou imprécise dans 22,5% et 23% des cas en FL1 et en accueil respectivement, alors que ce taux est de 3,7% seulement en immersion. Les résultats indiquent que les enseignants de FL1 au secondaire fournissent le plus grand nombre de RC superflue (voir Tableau B4).

### **Objectif 2**

Tous contextes confondus, il appert que 71,7% de la RC fournie aux élèves du primaire est indirecte, 25,1% est directe et 3,2% est superflue. Une comparaison à travers les contextes indique que la présence de la RC directe est plus évidente en immersion et en accueil (23,8% et 39,1% respectivement) qu'en FL1 (13,2%). Par conséquent, la RC indirecte est plus récurrente en FL1 et elle est codée dans 60,8% des cas. Le codage est peu utilisé dans les classes de FL2 (voir Tableau B5).

### **Objectif 3**

Vu que l'utilisation de la RC indirecte semble être la norme dans tous les contextes au primaire et au secondaire, une fréquence d'utilisation atypique de la RC directe est prise comme signe de variation des pratiques rétroactives dans la présente étude.

En termes de variation en fonction de **la catégorie de l'erreur**, la syntaxe et le lexique semblent être les deux types d'erreurs qui engendrent le plus de variation rétroactive au secondaire (voir Tableau B6). On remarque, entre autres, que la RC directe est plus récurrente en syntaxe (27,5%) et en lexique (33,2%) qu'en orthographe grammaticale (18,8%) et qu'en orthographe lexicale (13,7%). Cependant, cette variation est seulement valide en L2, surtout en immersion. Les pratiques rétroactives des enseignants de FL1 ne varient pas en fonction des catégories d'erreurs. Au primaire, l'analyse montre que la plus grande variation est observée dans la catégorie des erreurs de syntaxe, suivie par l'orthographe lexicale (voir Tableau B7). Cette variation est due aux choix rétroactifs des enseignants de FL2 qui utilisent la RC directe de façon plus récurrente pour cibler ces deux catégories d'erreur. La RC des enseignants de FL1 ne varie pas en fonction des catégories d'erreurs.

En termes de variation selon **le profil de l'apprenant**, en général, les analyses démontrent qu'il n'y a pas de différenciation de la RC en fonction des profils d'apprenants au secondaire. La seule variation émerge en accueil où les apprenants avancés reçoivent plus de RC directe que les débutants et les EDA (voir Tableau B8). Le portrait est légèrement différent au primaire.

Les résultats indiquent que les enseignants du FL1 et de l'immersion fournissent de la RC directe aux apprenants avancés ainsi qu'aux EDA plus qu'ils ne le font avec les débutants. En accueil, le patron des résultats est inversé; les débutants reçoivent significativement plus de RC directe que les avancés et les EDA (voir Tableau B9).

Un croisement des **trois variables modératrices** (i.e., technique de RC par catégorie d'erreur selon le profil) au secondaire montre que la plus grande part des RC directes a servi à corriger les erreurs de syntaxe des EDA, d'orthographe lexicale des débutants et de lexique des trois profils en FL2 (voir Tableau B10). Les pratiques rétroactives des enseignants de FL1 ne varient ni selon la catégorie de l'erreur ni selon le profil de l'apprenant. Ce même croisement, effectué au primaire, a permis de relever une différenciation en FL2, mais pas en FL1 (voir Tableau B11).

La variation dans les pratiques rétroactives ne semble pas être aléatoire, car 75% des enseignants du primaire et du secondaire, tous contextes confondus, ont indiqué, lors de l'entretien d'explicitation, que la syntaxe est l'erreur la plus difficile à corriger (voir Tableau B12) et que l'orthographe grammaticale est l'erreur la plus facile à corriger (voir Tableau B13).

#### Volet B. La révision

Durant l'entretien d'explicitation, les enseignants avaient à décrire le déroulement d'une tâche de production. Bien que les résultats indiquent que la révision fasse partie du processus d'écriture pour 95% d'entre eux, il importe de mentionner que deux enseignants exigeaient soit une révision d'une seule production sur deux, soit une révision des deux erreurs les plus

fréquentes uniquement. Aussi, seulement deux faisaient un retour suite à la révision. Un autre ne demandait habituellement aucune révision (voir Tableau B14).

#### **Objectif 4**

En général, les élèves du primaire et du secondaire ainsi que les étudiants en francisation parviennent à intégrer la RC durant la révision dans 59,7%, 61,9% et 90% du temps respectivement. Alors que le taux de révision erronée est presque égal à travers les deux ordres, tous contextes confondus, l'absence de révision ne l'est pas. Les élèves du primaire choisissent de ne pas intégrer la RC de l'enseignant dans 21,8% des cas, contre 15,8% au secondaire (voir Figure B2).

Tel que démontré dans le Tableau B15, la révision au primaire varie d'un contexte à l'autre. Les élèves de l'accueil et de l'immersion (FL2) effectuent plus de révisions correctes que les élèves de FL1. De plus, l'absence de révision est plus récurrente chez les élèves de FL1 (35%), comparativement à ceux de l'immersion (19,94%) et de l'accueil (7%). Au secondaire les élèves de l'accueil obtiennent, encore une fois, le plus haut taux de révision et les élèves de FL1 détiennent le plus haut taux d'absence de révision (voir Tableau B16).

Vu les patrons de révision qui ont émergé dans le contexte de FL1, au primaire comme au secondaire, une analyse du taux de révision en fonction du type de RC fourni a été effectuée pour les catégories d'erreurs prédominantes (syntaxe, orthographe grammaticale et orthographe lexicale). Les résultats de cette analyse indiquent que les plus bas taux de révision

sont observés quand les élèves reçoivent de la RC indirecte codée (voir Figures B3, B4, B5 au primaire et Figures B6, B7, B8 au secondaire).

Lors des entretiens d'explicitation, chaque élève devait désigner la RC qui l'a le plus aidé à réviser ses erreurs. Tandis que les préférences des élèves du primaire étaient partagées également entre les RC directe et indirectes, celles des élèves du secondaire penchaient plus vers la RC indirecte, surtout celle fournissant un indice sur la nature de l'erreur (voir Tableau B17). Les adultes ont clairement exprimé leur réticence quant à l'utilisation de la RC directe (voir Extraits B1).

### **Objectif 5**

Les résultats quant aux effets modérateurs du type de l'erreur, du profil de l'apprenant ainsi que de la technique rétroactive au primaire sont présentés dans le Tableau B18. À part quelques nuances à travers les contextes, il semble que les élèves débutants et les EDA parviennent moins souvent à réviser correctement les erreurs de syntaxe et d'orthographe lexicale que les élèves avancés suite à la RC indirecte. Les mêmes résultats sont obtenus au secondaire (voir Tableau B19). Peu importe le contexte d'apprentissage, la révision correcte qui résulte de la RC indirecte ciblant la syntaxe chez les débutants et chez les EDA est nettement moins récurrente que chez les avancés. Cette révision ne dépasse pas 20% chez les EDA en FL1. La révision des erreurs d'OG et d'OL ne semble dépendre ni du profil de l'apprenant ni de la RC utilisée. La révision des erreurs de syntaxe suite à la RC indirecte demeure un défi même en FA. Ce patron de révision est corroboré par la compilation des réponses des élèves dans les entretiens d'explicitations, dans lesquelles ils affirment que la révision des erreurs de syntaxe est la plus

difficile (voir Tableau B20) et que l'intégration de RC ciblant l'orthographe grammaticale est la plus facile (voir Tableau B21).

### **3. Principales contributions à la recherche**

La présente étude contribue grandement à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement de l'écriture à travers les différents contextes et ordres d'enseignement au Québec. En outre, elle a engendré divers apports méthodologiques qui faciliteront la reprise de la même recherche au Québec et ailleurs :

- 1) adapter et valider une grille de typologie des erreurs classifiant chaque type d'erreur par catégorie;
- 2) adapter des outils d'analyse des pratiques rétroactives et de la révision ;
- 3) concevoir un questionnaire ayant subi toutes les démarches de validation et l'administrer à 99 enseignants de FL1 et de FL2 afin de dégager leurs perceptions de leurs pratiques rétroactives à l'écrit.

Cette étude, la première de ce type et de cette envergure au Québec, permet d'avoir une compréhension fine et nuancée des pratiques rétroactives des enseignants de FL1 et de FL2. Elle fera certainement l'objet de différentes publications scientifiques et professionnelles et elle ouvre la porte à de nouvelles avenues de recherche de type quasi-expérimental visant à évaluer l'effet des pratiques rétroactives qui émergent, dans la présente étude, comme étant les plus efficaces, en termes de révision, et les plus appréciées des élèves.

## **PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE**

Trois constats importants de cette recherche concernent la fréquence avec laquelle les élèves s'engagent dans des productions écrites; la prédominance de la RC indirecte codée; le taux élevé d'absence de révision qui résulte du codage et L'absence de routines de révisions bien établies. Ces résultats font ressentir le besoin d'un certain nombre d'études à effectuer.

- Évaluer l'effet de la fréquence d'écriture sur le développement de la langue tout en envisageant différentes formules d'écriture (individuelle ou collaborative);
- Déterminer, dans une perspective longitudinale, le développement de la langue qui résulte de l'utilisation des techniques rétroactives indirectes qui aident les élèves à mieux comprendre les propriétés de l'erreur sans pour autant passer par les codes (ex. la RC indirecte contenant un indice métalinguistique textuel (accord du V) ou visuel (flèche entre le sujet et le verbe dans le cas de l'accord du verbe avec le sujet));
- Envisager des projets de recherche dans lesquels la RC est fournie par les pairs (du moins celle en lien avec les erreurs considérées faciles à réviser, comme l'OG et l'homophonie);
- Définir les formules de révision les plus susceptibles de favoriser l'apprentissage de la langue;
- Prévoir des projets de recherche qui mesurent les effets de programmes d'entraînement sur les connaissances syntaxiques des élèves et des enseignants;

## **PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE**

- 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*, 227-257.
- Bitchener, J. et Knoch, U. (2010). Raising the linguistic accuracy of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing, 19*, 207-217.
- Boivin, M.-C. et Pinsonneault, R. (2014). Étude sur les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite. Rapport remis au ministère.
- Cohen, A. et Cavalcanti, M. (1990). Feedback on compositions: Teacher and student verbal reports. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 155-177). New York: Cambridge University Press.
- De Bot, K. (1996). The psycholinguistics of the output hypothesis. *Language Learning, 46*, 529-555.
- Dekeyser, R. (2007). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 313-348). MA: Blackwell publishing.
- Ferris, D. (2012). Written corrective feedback in second language acquisition and writing studies. *Language Teaching, 45*, 446-459.
- Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition, 32*, 181-202.
- 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.
- Gass, S. (2003). Input and interaction. In C. J. Doughty et M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 224-255). Oxford: Blackwell.

- Goldstein, L. (2006). Feedback and revision in second language writing: Contextual, teacher, and student variables. *Feedback in second language writing: Contexts and issues*, (10), 185.
- Guénette, D. (2009). *The cyberscript project : A mixed-method study of pre-service ESL teachers' corrective feedback beliefs and practices*. (Thèse de doctorat). Université McGill. Accessible par ProQuest Dissertations et Theses. (NR66442)
- Hendrickson, J. (1980). The treatment of error in written feedback. *The Modern Language Journal*, 64, 216-221.
- Kormos, J. (2012). The role of individual differences in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 21, 390-403.
- Leki, I. (2000). Writing, literacy, and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 99-115.
- Lyster, R. et Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 37-66.
- 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.
- Ortega, L. (2012). Epilogue: Exploring L2 writing-SLA interfaces. *Journal of Second Language Writing*, 21, 404-415.
- Riegel, M. Pellat, J.-C. et Rioul, R. (2014). *Grammaire méthodique du français*. Presses universitaires de France. ISBN 2130627560
- Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly*, 41, 255-283.
- Swain, M. (2006). Linguaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrne (ed.), *In advanced language learning: the contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-108). London: Continuum.
- Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21, 321-331.

## **ANNEXES**

## **Annexe A. Méthodologie**

Tableau A1.

*La distribution des enseignants à travers les contextes et les ordres d'enseignement*

<b>Contexte</b>	<b>Ordre d'enseignement</b>	<b>Nombre d'enseignants</b>
L2 immersion	primaire	3
	secondaire	3
L2 accueil	primaire	3
	secondaire	3
L1	primaire	4
	secondaire	5
Francisation	éducation des adultes	5
<b>Total</b>		<b>26</b>

Tableau A2

*La distribution des apprenants à travers les contextes, les ordres et les profils.*

<b>Contexte</b>	<b>Ordre</b>	<b>Total</b>	<b>Débutants</b>	<b>Avancés</b>	<b>Difficultés</b>
<b>L2</b> (immersion)	primaire	54	24	19	11
	secondaire	36	17	17	2
<b>L2</b> (accueil)	primaire	34	12	15	7
	secondaire	30	9	14	7
<b>L1</b>	primaire	49	23	21	5
	secondaire	53	24	24	5
Total primaire-secondaire		256	109	110	37
<b>L2</b> (francisation)	adultes (FA)	44	21	23	-
<b>Grand total</b>		<b>300</b>	<b>130</b>	<b>133</b>	<b>37</b>

*Note : la variable difficulté d'apprentissage n'a pas été retenue dans l'échantillon des adultes.*

Outils de cueillette et d'analyse des données

FICHE D'IDENTIFICATION | 2014  
Élèves

---

Nom : \_\_\_\_\_

Âge : \_\_\_\_\_

Pays d'origine : \_\_\_\_\_

Langue maternelle : \_\_\_\_\_

Autres langues : \_\_\_\_\_

Niveau langagier : \_\_\_\_\_

Suivi par un spécialiste : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Introduction : Commencez par remercier l'élève d'avoir accepté de participer à la collecte de données. Puis, expliquez l'objectif de l'entretien d'explicitation « ça m'intéresse de savoir comment tu fais pour corriger tes productions écrites. Je te poserai une série de questions là-dessus. Je tiens à t'informer qu'il n'y a pas de bonnes et de mauvaises réponses ». Assurez-vous d'avoir la copie de l'élève devant vous et de toujours lier les questions à des exemples concrets.

1. Qu'est-ce que tu as fait lorsque tu as reçu ton texte corrigé? Qu'est-ce que tu as fait en premier? Et ensuite?
2. Quelles sont les erreurs que tu as trouvées plus faciles à corriger? J'aimerais que tu me donnes des exemples dans ton texte. Qu'est-ce qui rend ces erreurs faciles à corriger?
3. Quelles sont les erreurs que tu as trouvées plus difficiles à corriger? J'aimerais que tu me donnes des exemples dans ton texte. Qu'est-ce que tu fais lorsque tu corriges ces erreurs? Qu'est-ce qui rend ces erreurs difficiles à corriger?
4. D'après toi, est-ce que l'enseignant a corrigé toutes les erreurs dans ton texte ou il a sélectionné certaines erreurs? Est-ce que cela t'a aidé? Comment cela t'a-t-il aidé?
5. Ton enseignant a corrigé tes erreurs de différentes manières. (Montrer des exemples sur la copie de l'élève.) J'aimerais que tu me les expliques. Quelle manière t'a aidé le plus à comprendre tes erreurs? Comment cela t'a-t-il aidé? Laquelle t'a aidé le moins? Qu'est-ce qui fait qu'elle t'a moins aidé?

6. Prendre des exemples d'erreurs dans le texte et posez les questions suivantes : quelle était ton erreur? Que signifie ce code? Comment l'as-tu corrigée? Est-ce que tu comprends ton erreur? (À poser à plusieurs reprises selon l'erreur, le code ou la manière dont elle a été corrigée)

**FICHE D'IDENTIFICATION** | **2014**  
Enseignants

---

**Nom :** \_\_\_\_\_

**Langue maternelle:** \_\_\_\_\_

**Niveau enseigné :** \_\_\_\_\_

**Nombre d'années d'expérience en enseignement du FL2 :** \_\_\_\_\_

**Formation universitaire :** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

Introduction : Commencez par remercier l'enseignant(e) d'avoir accepté de participer à la collecte de données. Puis, expliquez l'objectif de l'entretien d'explicitation « ça m'intéresse de savoir comment vous faites pour corriger les productions écrites. Je vous poserai une série de questions là-dessus. Je tiens à vous informer qu'il n'y a pas de bonnes et de mauvaises réponses ». Assurez-vous d'avoir la copie de l'élève devant vous et de toujours lier les questions à des exemples concrets.

1. Quelle est la fréquence des productions écrites des élèves?
2. Quelles ont été les différentes étapes lorsque les élèves ont produit leur texte?
3. Qu'est-ce que les étudiants doivent faire lorsqu'ils reçoivent leur texte corrigé?
4. Est-ce que la manière de réviser son texte a été enseignée aux élèves?
  - a. Si oui, comment?
5. Qu'est-ce que vous faites lorsque vous corrigez les erreurs des élèves?
6. (S'il y a lieu.) Comment avez-vous déterminé vos choix de codes?
7. Est-ce que votre manière de corriger a été enseignée aux élèves?
  - a. Si oui, comment?
8. Comment corrigez-vous le texte d'un étudiant avancé? D'un élève débutant?
  - a. D'un élève avec des difficultés d'apprentissage? (des exemples à partir des copies d'élèves qui correspondent aux différents profils)
9. Corrigez-vous toutes les erreurs?
10. Corrigez-vous toutes les erreurs de la même façon?
11. Quelles sont les erreurs les plus faciles à corriger? Qu'est-ce que vous faites lorsque vous les corrigez? (des exemples à partir des copies des élèves)
12. Quelles sont les erreurs les plus difficiles à corriger? Qu'est-ce que vous faites lorsque vous les corrigez? (des exemples à partir des copies des élèves)

## Questionnaire : perceptions des enseignants

**Note :** Les résultats du questionnaire ne sont pas présentés dans le présent rapport. Ils l'ont été lors des rencontres de suivi et lors d'un congrès national. Ils seront publiés prochainement.

### RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

➤ Veuillez S.V.P. répondre à toutes les questions.

1. Nom : \_\_\_\_\_
  2. École : \_\_\_\_\_
  3. Commission scolaire (CS) : \_\_\_\_\_
  4. Depuis quelle année? \_\_\_\_\_
  5. Sexe :     Féminin \_\_\_\_ Masculin \_\_\_\_
  6. Formation universitaire initiale (Baccalauréat) : .....
  7. Nombre d'années d'expérience en enseignement **du FLS** .....
  8. Milieu d'enseignement (accueil, immersion, FLS) : .....
  9. **Ordre d'enseignement (primaire, secondaire) :** .....
- 

### Consigne :

Veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord avec chacun des énoncés suivant en encerclant le chiffre qui correspond le mieux à votre choix.

(1 = FORTEMENT EN DÉSACCORD, 2 = EN DÉSACCORD, 3 = INDÉCIS, 4 = EN ACCORD ET FORTEMENT EN ACCORD).

➤ Il est important de répondre à tous les énoncés.

### Exemple:

Le recours à la langue maternelle en classe de français langue seconde	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

➤ **Votre choix indique que vous êtes en désaccord avec l'énoncé.**

La rétroaction corrective sur l'écrit doit cibler toutes les erreurs des apprenants quelle que soit leur nature.	1	2	3	4	5
Inciter les apprenants à se corriger par eux-mêmes (à l'aide d'un code et/ou en soulignant/encerclant l'erreur) est bénéfique pour les élèves débutants.	1	2	3	4	5

La rétroaction corrective sur l'écrit doit se limiter aux erreurs qui nuisent au sens.	1	2	3	4	5
Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant est la meilleure technique pour corriger les erreurs de vocabulaire à l'écrit.	1	2	3	4	5
La rétroaction sur l'écrit doit varier selon le niveau de compétence des apprenants de la même classe (p. ex. apprenants débutants vs apprenants avancés).	1	2	3	4	5
Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant est bénéfique pour les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage.	1	2	3	4	5
La rétroaction sur l'écrit doit se limiter aux erreurs récurrentes.	1	2	3	4	5
Inciter les apprenants à se corriger par eux-mêmes (à l'aide d'un code et/ou en soulignant/encerclant l'erreur) est la meilleure technique pour corriger les erreurs d'orthographe.	1	2	3	4	5
Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant est bénéfique pour les élèves débutants.	1	2	3	4	5
La rétroaction sur l'écrit doit varier selon le type de l'erreur (syntaxe, orthographe ou vocabulaire).	1	2	3	4	5
Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant est la meilleure technique pour corriger les erreurs de syntaxe.	1	2	3	4	5
Inciter les apprenants à se corriger par eux-mêmes (à l'aide d'un code et/ou en soulignant/encerclant l'erreur) est la technique de rétroaction corrective qui contribue le plus à l'apprentissage de la L2.	1	2	3	4	5
La rétroaction sur l'écrit doit se limiter aux erreurs communes à tous les apprenants.	1	2	3	4	5
Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant tout en fournissant une explication de l'erreur est la technique de rétroaction corrective qui contribue le plus à l'apprentissage de la L2.	1	2	3	4	5
Inciter les apprenants à se corriger par eux-mêmes (à l'aide d'un code et/ou en soulignant/encerclant l'erreur) est la meilleure technique pour corriger les erreurs de syntaxe.	1	2	3	4	5
Inciter les apprenants à se corriger par eux-mêmes (à l'aide d'un code et/ou en soulignant/encerclant l'erreur)	1	2	3	4	5

est bénéfique pour les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage.					
Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant est la technique de rétroaction corrective qui contribue le plus à l'apprentissage de la L2.	1	2	3	4	5
Inciter les apprenants à se corriger par eux-mêmes (à l'aide d'un code et/ou en soulignant/encerclant l'erreur) est bénéfique pour les élèves de niveau avancé.	1	2	3	4	5
Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant est bénéfique pour les élèves de niveau avancé.	1	2	3	4	5
Inciter les apprenants à se corriger par eux-mêmes (à l'aide d'un code et/ou en soulignant/encerclant l'erreur) est la meilleure technique pour corriger les erreurs de vocabulaire.	1	2	3	4	5
Inciter les apprenants à se corriger par eux-mêmes (à l'aide d'un code et/ou en soulignant/encerclant l'erreur) est la technique de rétroaction corrective qui contribue le plus à l'apprentissage de la L2.	1	2	3	4	5
Reformuler correctement l'énoncé erroné de l'apprenant est la meilleure technique pour corriger les erreurs d'orthographe.	1	2	3	4	5

## Section 2

### Consigne :

Veillez décrire votre façon de corriger les erreurs numérotées dans le texte suivant en vous basant le plus possible sur vos pratiques rétroactives (c.-à-d. correction des erreurs) habituelles. Le but de l'exercice est d'identifier ces pratiques et non pas de les évaluer.

Afin de nous fournir une représentation juste de vos pratiques de correction, il est important que la description de la rétroaction soit très représentative de ce que vous faites dans vos classes.

### Texte

Un jour un cordonnier pauvre avait <sup>1</sup>a peine assez de cuir pour une <sup>2</sup>père de chaussure. Il <sup>3</sup>talla le cuir et vu qu'il était tard donc il alla se coucher. Le lendemain matin la père de soulier était faite il les examinait et il était parfaite alors un client rentra et les <sup>4</sup>trouvas si jolie que il paya plus cher que d'habitude. Avec l'argent il allait <sup>5</sup>achetais du cuir pour deux pères de souliers. Il tallat le cuir et alla se coucher. Le lendemain les souliers était fait. Il allait acheter pour quatres paires de souliers il tallat le cuir et allais se coucher. Au environ de Noël le cordonnier dit a sa femme que quelqu'un l'aide donc il décida de veiller avec sa femme. Il allume une lumière et se cacha dans le <sup>6</sup>walk-in. Au coup de minuit des lutins tout nue faisait les chaussure et quand il ure finie il parti. La femme dit : Il devrais avoir froid tous nue. Je vais leurs faire une veste, un chandail, un pantalon et des chaussette toi tu va leurs faire des chaussure. Le gars approuve l'idée de sa femme. Il se cachère dans le walk-in et au coup de minuit les lutins <sup>7</sup>aparece à la place du cuir il voit des vêtements. Il les mètes et <sup>8</sup>jumpa partout et chanta que <sup>9</sup>ses finie le cuir et les souliers. Ils allèrent proche de la porte et disparu pour toujours. Le cordonnier est heureux puisque il peut faire ses souliers.

## Rétroaction de l'enseignant

- Rappel : Veuillez vous limiter aux erreurs numérotées.

1.....

.....

2.....

.....

3.....

.....

4.....

.....

5.....

.....

6.....

.....

7.....

.....

8.....

.....

9.....

.....

Tableau A3.

Grille de codage des erreurs dans les textes écrits

<b>SYNTAXE</b>		
phrase simple	respect du modèle <i>Phrase de base</i>	Sps1
	construction du GN	Sps2
	construction du GV	Sps3
	construction du GPrép	Sps4
	construction du GAdj	Sps5
	coord. / juxtap. de groupes	Sps6
	reprise pronominale non emphatique	Sps7
	autre	Sps8
phrase complexe	juxtaposition et coordination de P	Spc1
	Psub. corrélatrice	Spc2
	Psub. relative	Spc3
	participiale ou infinitive	Spc4
	mode dans la Psub	Spc5
	concordance des temps	Spc6
	subordonnant absent, de trop ou erroné	Spc7
	enchaînement de P	Spc8
	Insertion de P (absence d'inversion dans l'incise)	Spc9
types et formes de P	phrase exclamative	Stp1
	phrase interrogative (incluant les interrogatives indirectes)	Stp2
	phrase négative	Stp3
	phrase impérative	Stp4
	phrase déclarative, positive, active, neutre	Stp5
détermination de la catégorie grammaticale	homophones	Sc1
	faux-homophones	Sc2
	majuscule au début du mot	Sc3
ponctuation	absence de virgule devant ou après CdeP ou adjointe déplacée	Sp1
	absence de virgule devant ou après un coordonnant ou un connecteur textuel	Sp2
	détachement erroné, de trop ou absent par virgule	Sp3
	absence d'encadrement	Sp4
	ponctuation inappropriée, absente ou de trop	Sp5

	absence de majuscule en début de P ou majuscule sur un mot précédé d'un signe de ponctuation autre que le point	Sp6
	autres erreurs de ponctuation	Sp7
P à construction particulière	emploi erroné du présentatif <i>il y a</i> (même dans les questions), de <i>il était une fois</i> ,	Scp
autres	autres erreurs de syntaxe (ex. : ordre de mots dans le rapporté)	SA
<b>ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE</b>		
accord dans le GN	accord de l'adjectif	OGn1
	accord du déterminant (incluant l'interrogatif)	OGn2
	marque d'accord sur le noyau absent ou de trop	OGn3
	accord du prédéterminant	OGn4
	absence ou présence d'une marque d'accord erronée sur un nom dans un GPrép ou un GN complément du nom	OGn5
	accord dans la chaîne Dét.-Adj.-Nom effectué sur une base erronée	OGn6
accord régi par le sujet dans le GV	accord du verbe	OGs1
	accord erroné ou manquant de l'attribut du sujet	OGs2
	accord erroné ou manquant du PP dans une participiale	OGs3
	du PP avec être	OGs4
	absence ou erreur de marque d'accord sur le PP d'un V pronominal	OGs5
	marque d'accord sur un mot non-receveur	OGs6
	toute autre marque d'accord ou consonne finale erronée du PP avec <i>avoir</i>	OGs7
accord régi par le CD dans le GV	PP <i>avoir</i> accordé avec le CD après V	OGcd1
	PP <i>avoir</i> accordé avec le sujet	OGcd2
	PP <i>avoir</i> accordé avec le CI pronominalisé	OGcd3
	PP <i>avoir</i> absence d'accord	OGcd4
	accord erroné ou manquant de l'attribut du CD	OGcd5
	toute autre marque d'accord ou consonne finale erronée du PP avec <i>avoir</i>	OGcd6
	absence ou erreur de marque d'accord sur le PP d'un V pronominal	OGcd7

	marque d'accord sur un mot non-receveur	OGcd8	
autres	marque d'accord sur un mot non-receveur (autre que ceux régis par le CD ou le S)	OGa	
<b>ORTHOGRAPHE LEXICALE</b>			
phonologique	correspondances graphophonétiques	OLphono	
morphologique	dérivationnelle	OLm	
visuelle	sublexicale	règle de position	OLvsub1
		multigraphémie (sauf homophones)	OLvsub2
		lettre muette	OLvsub3
		légalité orthographique	OLvsub4
		irrégularité orthographique	OLvsub5
		accents et tréma	OLvsub6
		exceptions orthographiques liées au pluriel	OLvsub7
	supralexicale	élision	OLvsup1
		frontières lexicales	OLvsup2
		mots composés	OLvsup3
oubli de l'accommodement du Dét. ou de l'Adj. devant un mot à initiale vocalique		OLvsup4	
<b>LEXIQUE</b>			
forme	mot incompréhensible	Lf1	
	mot inexistant	Lf2L	
	forme grammaticale compréhensible, mais inexistante	Lf2G	
	expression figée déformée	Lf3	
signification	impropriété	Ls1	
	paronyme	Ls2	
	similarité sémantique	Ls3	
	imprécision lexicale	Ls4	
	pléonasme	Ls5	
	Répétition	Ls6	
usage	anglicisme et emprunt	Lu1	
	langue orale	Lu2	
	collocation	Lu3	
	registre	Lu4	

<b>GRAMMAIRE TEXTUELLE</b>		
désignations (Paret, 2003)	première désignation absente	GTd1
	reprise ou substitution erronée	GTd2
système verbal	temps ou mode verbal erroné	GTv
connecteur textuel	connecteur de trop ou erroné	GTc
<b>AUTRES</b>		
conventions typographiques	majuscule, trait d'union, exposant, abréviation, symbole, écriture des chiffres et autres	Act

Tableau A4.

*Taxonomie des techniques de rétroaction corrective utilisées à l'écrit par les enseignants* (traduite et adaptée de Guénette, 2009, p.110)

<b>Techniques</b>	<b>Descriptions</b>	<b>Sous-catégories</b>	<b>Codes</b>
Directe	L'enseignant a fourni une rétroaction erronée.		RCdx
	La forme correcte est fournie à l'apprenant.		RCd
	L'enseignant a supprimé une partie du texte		RCds
Directe et explications métalinguistiques	La forme correcte est fournie à l'apprenant	en plus d'une explication textuelle de son erreur	RCd+exT
	La forme correcte est fournie à l'apprenant	en plus d'une explication visuelle de son erreur	RCd+exV
	L'enseignant a supprimé une partie du texte	en plus de fournir une explication textuelle de son erreur	RCds+exT
	L'enseignant a supprimé une partie du texte	en plus de fournir une explication visuelle de son erreur	RCds+exV
Indirecte	L'erreur a été ciblée sans fournir la forme correcte à l'apprenant.	dans la marge	RCinm
		dans la phrase	RCin
		sous la partie erronée	RCinp
Indirecte et explications métalinguistiques	L'erreur a été ciblée sans fournir la forme correcte à l'apprenant en plus d'une explication de son erreur.	textuelle	RCin+exT
		visuelle	RCin+exV
Indirecte codée	L'enseignant a inscrit un code sans fournir la forme correcte à l'apprenant.	dans la marge	RCinmC
		dans la phrase	RCinC
		sous la partie erronée	RCinpC

	L'enseignant a mal identifié la nature de l'erreur en offrant un code erroné		RCinCx	
Indirecte codée et explications métalinguistiques	L'enseignant a inscrit un code sans fournir la forme correcte à l'apprenant en plus d'une explication de son erreur.	textuelle	RCinC+ext	
		visuelle	RCinC+exv	
Indirecte arbitraire	L'enseignant a mal identifié la nature de l'erreur en utilisant une couleur erronée ou un code chiffré erroné.		RCinAx	
		L'enseignant a souligné ou surligné les erreurs à l'aide de couleurs ou a fourni un code chiffré.	dans la marge	RCinmA
			dans la phrase	RCinA
		sous la partie erronée	RCinpA	
Demande de clarification	L'enseignant écrit une question à l'apprenant parce qu'il ne comprend pas ce qu'il a voulu écrire.		RCdc	
Commentaire	L'enseignant écrit un commentaire général sur la rédaction de l'apprenant.		RCcom	
Combinaison	L'enseignant a fourni plus d'une catégorie de RC.	directe + indirecte	RCc (ind+di)	
		indirecte + indirecte	RCc (2 ind)	
	L'enseignant a fourni plus d'une catégorie de RC dont au moins l'une des deux est erronée.		RCcx	
RC de trop	L'enseignant a corrigé une erreur inexistante.		RCt	

Tableau A5.

*Taxonomie des catégories de révisions des textes écrits*

(Traduction libre, Ferris, 2006, p.88)

<b>Catégories (les révisions des élèves)</b>	<b>Codes</b>
révision adéquate à la suite d'une RC	R
révision erronée à la suite d'une RC	RX
absence de révision à la suite d'une RC	AR
absence de révision d'une erreur faisant l'objet d'une RC, mais révision adéquate d'une autre erreur pour laquelle aucune RC n'a été fournie	AR/R
absence de révision d'une erreur faisant l'objet d'une RC, mais révision erronée d'un autre élément pour lequel aucune RC n'a été fournie	AR/RX
stratégie d'évitement : suppression d'un mot, d'un groupe de mots ou d'une phrase contenant l'erreur, au lieu de corriger	Rsup
stratégie d'évitement : suppression d'un mot, d'un groupe de mots ou d'une phrase contenant l'erreur, au lieu de corriger et menant à une ou des erreurs	RXsup
stratégie d'évitement : substitution adéquate d'une partie de texte erronée, au lieu d'être corrigée	Rsub
stratégie d'évitement : substitution erronée d'une partie de texte erronée, au lieu d'être corrigée	RXsub

## **Annexe B. Résultats**

Tableau B1.

Typologie exemplifiée des erreurs à l'écrit

<b>SYNTAXE</b>			
<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>	<b>Exemples</b>
phrase simple	respect du modèle de la <i>phrase de base</i>	groupe syntaxique orphelin (GAdv, GAdj, GN, GPrép, GV ou Psub);	* <i>Le fils de la dame qui était allée au pôle Nord.</i>
		absence du sujet ou du prédicat	* <i>Il était une fois, dans un village lointain.</i> * <i>Une petite fille qui s'appelait Alice.</i>
	construction du GN	absence d'expansions nécessaires	* <i>Il y avait de nombreux cadeaux et de [Adj.] décorations.</i>
		absence du noyau du GN	* <i>La jolie petite [N] de sa sœur était restée dans l'auto.</i>
		Dét. absent, de trop (ou erroné pour les N indéterminables qui requièrent un Dét. partitif)	* <i>Pour ma recette, il faut trois tomates, le lait, la farine</i>
		erreur dans la position de l'Adj ou du compl.	* <i>les trois cochons petits</i>
		Prép. ou Dét. absent, de trop ou erroné pour le compl. du nom	* <i>La nouvelle femme [de] son père était très méchante.</i>
		etc.	
	construction du GV	complément absent, de trop ou erroné	* <i>Il a donné [C.D.] à son ami parce qu'il n'en avait pas.</i>
		Prép. absente, de trop ou erronée (sauf dans le cas d'une juxt. ou coord. de CI)	* <i>Ça lui a permis à sauter de l'autre côté.</i>
		auxiliaire ou semi-auxiliaire erroné, absent ou de trop exemple	* <i>l'idée m'a venue de te tuer</i>
		position de l'Adv. erronée	* <i>Le garçon rapidement a ramassé la baguette et est parti.</i>
		ordre ou emplacement erroné des compléments verbaux	* <i>J'ai donné à Mathieu mes mitaines.</i> * <i>Il lui la a arrachée des mains.</i>
		mauvaise catégorie de complément du V	* <i>Je vais l'école tous les jours.</i> * <i>Je pense d'être capable.</i>
		erreur reliée au modificateur du V	* <i>Elle beaucoup âgée pour pratiquer des sports extrêmes.</i>
Pron. pers. compl. tonique ( <i>moi, toi, soi, etc.</i> ) occupant la fonction de CD ou de CI du V		* <i>tuer toi [pour te tuer]</i>	

		pronom réflexif absent ou de trop	* « Je croyais que vous étiez mon amie! » exclama Hazel.
		GV ne comportant aucun noyau ou plus d'un noyau	* Celle-ci était écrite rédigée à l'attention d'Hazel.
		etc.	
	construction du GPrép	complément de la préposition absent	* Je suis allée avec. * Après [GN] viendra le beau temps.
	construction du GAdj	complément obligatoire de l'Adj. absent (pour un Adj. au comparatif, au superlatif ou pour certains Adj requérant un compl.) ou erroné	* Il n'est pas apte [à ...]. * les mêmes règles d'aujourd'hui
		position erronée de l'Adv. modificateur de l'Adj.	* Le Musca Crustacéus, connu mieux sous le nom de poisson humain
	coordination et juxtaposition de groupes	zeugme syntaxique ou sémantique	* Il croyait aux miracles et que sa femme allait guérir. * Il était heureux et parti acheter des provisions.
		juxtaposition de GN ou de GPrép. sans les Prép. ou les Dét. appropriés	* Toutes les personnes ont mal aux yeux et les oreilles.
		coordonnant ou ponctuation erroné, absent, de trop ou mal positionné	* Il était petit et un peu gros et très puant.
		etc.	
	reprise pronominale non emphatique	d'un complément ou d'un sujet	* La dame elle avait l'air d'être contente.
	autres	autres erreurs dans la P de base	* À chaque jour * en Rome, à Chine, à Brésil
phrase complexe	juxtaposition et coordination de P	ponctuation ou coordonnant absent, de trop ou erroné	* Valtor n'abandonna pas il voulait sortir avec elle à tout prix.
		juxtaposition ou coordination (correctement effectuée ou non) de P sémantiquement incompatibles	* Il était une fois un dragon qui vivait dans un village lointain, le dragon aimait jouer au soccer.
	Psub. corrélatif	absence de l'Adv. corrélatif	* Les cadeaux étaient lourds que la poche du Père Noël s'est déchirée.
		autres erreurs de construction de la Psub. corrélatif	* Il avait si assez mangé qu'il explosa.
	Psub. relative	construction ou la position de la relative infinitive erronée	* Sans le moindre bruit fait, il se glissa secrètement dans la pièce.
		pronom résomptif	* La tarte dont la fillette en a mangé
	participiale ou infinitive	problème dans la construction de la Psub	* Passée minuit, c'est dangereux.
		sujets non coréférentiels	* Affolée, son père la

			<i>rassura.</i>	
	mode dans la Psub	erreur dans le choix du mode	* <i>Il faut qu'elle fait ses devoirs.</i>	
	concordance des temps	dans la Psub ou avec le <i>si</i> de condition	* <i>Si j'aurais su, je te l'aurai dit.</i>	
	subordonnant absent, de trop ou erroné	pour enchâsser la Psub	* <i>Le livre que je t'ai parlé a disparu.</i>	
	enchaînement de P	3 P syntaxiques ou plus enchaînées de manière erronée (ponctuation ou connecteur absent ou erroné)	* <i>Il faut mélanger les ingrédients sec ensuite il faut battre l'œuf avec le sucre finalement il faut mélanger le mélange d'œuf dans le mélange sec.</i>	
	Insertion de P	Absence d'inversion dans l'incise :	* « <i>Au moins, c'est le bras gauche</i> », elle pensait.	
types et formes de P	phrase exclamative	absence du mot exclamatif	* <i>Elle est belle!</i> (au lieu de <i>Elle est si belle!</i> ou de <i>Comme elle est belle!</i> )	
		phrase interrogative	absence d'inversion sujet/verbe ou inversion erronée	* <i>Quel âge tu as?</i> * <i>A-Julie finit de manger?</i>
	phrase négative	absence du mot interrogatif ou mot interrogatif erroné	* <i>Quoi fais-tu?</i>	
		absence d'une marque de négation ou marque de trop	* <i>Je ne mange de viande.</i>	
		emplacement des marques de négation erroné	* <i>Il y n'a pas de solution.</i>	
		erreur dans l'emploi du <i>non</i> ou des formes sur le modèle <i>ne... pas</i>	* <i>un sport connu mais pas pratiqué</i>	
	phrase impérative	emploi de <i>et</i> ou de <i>ou</i> à la place de <i>ni</i> pour une coordination dans une P négative	* <i>Je n'ai plus assez de temps et d'ingrédients pour recommencer!</i>	
		phrase impérative	effacement du sujet manquant	* <i>Vous soyez prêt, car la bête arrive.</i>
		Pron. clitiques CD ou CI en position préverbale	* <i>Me-le-donnez tout de suite!</i>	
		ordre des Pron. clitiques CD et CI erroné	* <i>Donnez moi-le tout de suite!</i>	
	P déclarative, positive, active et neutre	déplacement des Pron. compl. en position post-verbale dans une interrogative négative	* <i>Ne cris-moi pas après.</i>	
		présence d'une manipulation, d'une structure ou d'une locution appartenant à un autre type ou forme de P	* <i>Il te donne un pouvoir et fais-tu raconte le futur.</i> * <i>Il vient où est-ce que superman est.</i>	
	détermination de la catégorie grammaticale	homophones	pronoms et déterminants	* <i>Elle ma dit que ses la que ce trouve le trésor.</i>
confusion entre les sons <i>é</i> et <i>è</i> ou leurs graphies dans les désinences verbales (ou en fin de mot)			* <i>Si tu l'oblige à le jeter, je n'auré pas le choix de t'empêché et tu vas le regrettez.</i>	

			* <i>ce n'ait pas de tes oignons</i>
		homophones lexicaux	* <i>mer/mère/maire</i> * <i>vert/vers/verre/ver</i>
		etc.	
	faux-homophones		* <i>parce qui</i> (au lieu de <i>parce qu'il</i> ) * <i>Elle était cachée cher la fée.</i>
	majuscule en début de mot	manquante ou de trop (N ou Adj. de peuple, de race ou d'habitant; nom d'une langue)	* <i>L'anglais qui mange un muffin Anglais parle l'Anglais.</i>
ponctuation	absence de virgule pour isoler le C de P ou l'adjointe déplacée	C de P, Psub. ou participiale	* Hier j'ai vu un extraterrestre.
	absence de virgule devant ou après un coordonnant ou un connecteur textuel	<i>mais</i> ou <i>car</i> ; adverbess de relation <i>alors, donc</i> ; organisateurs textuels <i>premièrement, deuxièmement, etc.</i>	* <i>Je t'aime beaucoup mais je dois partir.</i>
	détachement par la virgule erroné ou de trop	virgule employée devant compl. de P en fin de P	* <i>Je partirai, dès que je pourrai.</i>
		devant une corrélatrice (de comparaison ou de conséquence)	* <i>Elle était si laide, que le miroir s'est brisé.</i>
		entre le V et ses compléments	* <i>J'aimerais parler avec le directeur, d'un sujet personnel.</i>
		entre le subordonnant et la Psub	* <i>C'était la femme que, Georges, le roi, voulait épouser.</i>
		entre le sujet et le prédicat,	* <i>La vieille dame, prenait son thé.</i>
		entre le N et son compl. restrictif / déterminatif;	* <i>La pièce, qu'elle avait ramassée, n'était pas la bonne.</i>
		etc.	
	absence d'encadrement	d'un pronom de reprise	* <i>La duchesse_ elle pouvait acheter les plus beaux bijoux.</i> * <i>Il avait tout ce qu'il fallait alors que sa sœur_ elle_ était complètement démunie.</i>
		d'une incise (= absence de virgule devant une incise)	* « Maman! »_ cria-t-elle. * <i>Alors_ dit-t-il_ on fera autrement.</i>
d'un groupe qui ne fait pas intrinsèquement partie de la P de base (P à construction particulière, incidente, etc.)		* <i>Je ne crois pas_ Monsieur_ que cela soit possible.</i>	
du compl. du N explicatif/non		* <i>Anna_ qui marchait depuis</i>	

		déterminatif (par exemple, un relative explicative ou un GN mis en apposition) Etc.	<i>des heures_ était complètement épuisée.</i>
	ponctuation inappropriée, absente ou de trop	parenthèses, guillemets, point d'interrogation, point d'exclamation, deux-points, points de suspension, point-virgule, point ou autres signes de ponctuation de la P erroné, absent ou de trop	* <i>Il lui demanda pourquoi il avait fait ça?</i> * <i>Elle avait : des pommes, des bananes et des poires.</i>
	absence d'une majuscule en début de P ou présence d'une majuscule sur un mot précédé d'un signe de ponctuation autre que le point		* <i>Elle avait fait son choix : Elle allait partir durant la nuit.</i>
	autres erreurs de ponctuation	absence de virgule entre des mots répétés pour marquer l'insistance, erreur de positionnement de la ponctuation et des guillemets du discours rapporté direct, absence de virgule pour remplacer un terme supprimé lors d'une ellipse	* <i>Elle est très_ très méchante.</i> * <i>« Je pense » dit-t-elle « que nous allons la retrouver ».</i>
P à construction particulière,	emploi erroné des présentatifs <i>il y a</i> (même dans la phrase interrogative), <i>il était une fois, c'est, voici et voilà ;</i> emploi erroné d'une construction impersonnelle, etc.		* <i>Dans mon sac, c'est deux billets de cent dollars.</i> * <i>Il y a une fois, je suis allé dans le cimetière à minuit.</i>
autres			

### ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Exemples
accord dans le GN	accord de l'adjectif absent ou de trop	en genre et en nombre, y compris l'accord absent ou de trop de l'adjectif de couleur et de l'adjectif numéral	* <i>Les petit filles jouent dehors.</i> * <i>Les chats sont des petit félins.</i>
	accord du déterminant absent, de trop ou erroné	en genre et en nombre, y compris l'accord du Dét. interrogatif, du Dét. numéral, des locutions déterminatives et des contractions ( <i>au/aux, des</i> )	* <i>Le secrétaires de son école ont oublié d'appeler son mère.</i> * <i>Quel mère oublierait son enfant?</i> * <i>touts sorte de</i>

			<i>caractéristiques</i>
	marque d'accord sur le noyau absente ou de trop	y compris sur un N composé invariable	* <i>Les plus belles maison</i> * <i>Les arcs-ens-ciels se croisaient</i>
	accord du prédéterminant absent ou de trop	(n'inclut pas l'erreur *touts (OLVsub6))	* <i>Tout les jours</i>
	absence ou présence erronée d'une marque d'accord sur un N dans un GPrép ou un GN compl. du N	Exemple : <i>la montagne de *livre</i>	* <i>les chevaux de courses</i> * <i>la montagne de livre</i>
	accord dans la chaîne Det-Adj-Nom effectué sur une base erronée		* <i>chaques élèves partis</i>
accord régi par le sujet dans le GV	accord du verbe	désinence verbale absente ou erronée	* <i>Les adolescents mange beaucoup.</i>
	accord erroné ou manquant de l'attribut du sujet	(à l'exception des erreurs relevant des codes OGS4 et OGN1)	* <i>Ma mère a été arnaqué.</i>
	accord erroné ou manquant du PP dans une participiale		* <i>Fâchés de sa réaction, les sorcières lui jetèrent un sort.</i>
	accord manquant ou erroné du PP employé avec l'aux. être	sans sujet réalisé ou avec sujet réalisé	* <i>Elles sont descendu</i>
	marque d'accord erronée, absente ou de trop sur le PP d'un V pronominal		* <i>Elle s'est cogné sur la table.</i> * <i>Elle s'est fixée des objectifs.</i>
	marque d'accord avec le S sur un mot qui ne devrait pas en recevoir	verbe infinitif, adverbe	* <i>ils parlent forts</i>
accord régi par le CD dans le GV	PP avec avoir accordé avec CD après V		* <i>Il a vendue sa maison.</i>
	PP avec avoir accordé avec le S		* <i>Elle a mangée un fruit.</i> * <i>Elle a acheté deux fruits et les a mangée le lendemain.</i>
	PP avec avoir accordé avec le CI		* <i>Vu que les enfants avaient faim et qu'elle n'avait pas mangé sa part de gâteau, elle la leur a donnés.</i>

	PP avec <i>avoir</i> non accordé avec le CD avant V		* <i>La pizza que j'ai mangé goutait le brûlé.</i>
	accord erroné ou manquant de l'attribut du CD		* <i>Ils trouvent cette musique dérangent.</i>
	toute autre marque d'accord (ou consonne finale erronée) du PP avec <i>avoir</i>		* exemple : <i>le propriétaire n'avait point *prit soin d'y installer un loquet</i>
	absence ou erreur de marque d'accord sur le PP d'un V pronominal		* <i>Ils se sont absenté toute la journée.</i> (V essentiellement pronominal) * <i>Ils se sont félicités d'avoir entendu.</i> (V occasionnellement pronominal)
	marque d'accord avec le CD sur un mot qui ne devrait pas en recevoir		* <i>Il faut les faire partir.</i> * <i>Elle les a biens faits.</i>
autres	marque d'accord sur un mot non-receveur	par exemple, sur un mot habituellement receveur, mais faisant partie d'une locution invariable;	* <i>En première, il m'a dit que [...]</i>

### ORTHOGRAPHE LEXICALE

Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Exemples
phonologique	correspondances graphophonétiques	Erreurs affectant la prononciation du mot	* <i>J'ame l'école québécoise.</i> * <i>égoïste</i>
morphologique	dérivationnelle	graphème final erroné ou absent (généralement muet permettant de faire des liens avec des mots de la même famille)	* <i>du lai 2%</i> * <i>le représentant</i> * <i>trop lour pour le soulever</i>
visuelle	sublexicale	règle de position non respectée	* <i>renplaçants</i>
		multigraphémie (excluant les erreurs d'OLvsub6)	* <i>le batau à la dérive</i> * <i>le souffle court</i>
		lettre muette erronée, absente ou de trop (excluant les erreurs d'OLm et d'OLvsub4)	* <i>beaucout</i> * <i>l'hélicoptères</i> * <i>les trottoires</i>
		légalité orthographique	* <i>une planch à neige</i> * <i>couronn</i>
		irrégularité orthographique	* <i>blizard</i> * <i>cinque ou six</i>
		accents et tréma (excluant les erreurs de Sc1 et d'OLphono)	* <i>effacer</i> * <i>la pate à biscuits</i>
exceptions orthographiques liées au pluriel (substitution	* <i>Touts les garçons</i> * <i>Ils ont volé les bijoux de</i>		

		graphémique)	<i>ma mère.</i> * <i>Ils ont des nez semblables.</i>
	supralexicale	élision (élision obligatoire absente ou élision interdite, excluant les erreurs de Sc1)	* <i>Il faut que il mange plus fruits.</i> * <i>le avion</i>
		frontières lexicales (mots fractionnés, fusionnés ou erreurs liées aux liaisons) (catégorisation Sc1 possible pour les erreurs telles <i>Je suis en chanté</i> , dépendant du contexte et de la catégorisation de l'enseignant)	* <i>Dinstinct, il devina comment faire.</i> * <i>la place en treux</i>
		mots composés (trait d'union manquant ou de trop dans les mots composés)	* <i>coffre fort</i> * <i>bouche-bée</i> * <i>un chandail bleu vert</i>
		oubli de l'accommodement du Dét. ou de l'Adj. devant un mot à initiale vocalique ou présence de l'accommodement devant un mot commençant par une consonne ou un <i>h</i> aspiré	* <i>sa amie</i> * <i>les yeux de l'hibou</i> * <i>ce avion</i> * <i>un beau haricot</i>

## LEXIQUE

Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Exemples
forme	mot incompréhensible		* <i>Le baotn est mort.</i>
	mot inexistant	unité lexicale ou groupe de mots compréhensible, mais inexistant	* <i>obsessionner</i> * <i>plus bon</i>
		forme grammaticale compréhensible, mais inexistante	* <i>elle partat</i> (pour <i>elle partit</i> ) * <i>elle appara</i> (pour <i>apparaîtra</i> ) * <i>j'ai prendu</i> (pour <i>j'ai pris</i> )
	expression figée déformée		* <i>en pointe de pied</i> (pour <i>sur la pointe des pieds</i> )
signification	impropriété	choix de mot inapproprié dans le contexte	* <i>Son nom est « Incendium »; en traduction de latin, ça veut dire « le feu ».</i>
	paronyme		* <i>Il a fait illusion à l'incident d'hier soir.</i> (pour <i>allusion</i> ) * <i>Il l'a insisté à partir.</i> (pour <i>incité</i> )
	similarité sémantique		* <i>Il a détérioré la voiture.</i> (pour <i>endommagé</i> )
	imprécision lexicale		* <i>truc</i> , * <i>choses</i> , * <i>affaires</i> * <i>faire</i> , * <i>dire</i> , * <i>avoir</i> , * <i>être</i> ,
	pléonasme		* <i>monter en haut</i>
	répétition	utilisation répétée et rapprochée d'un mot ou groupe de mot de	

		façon qui appauvrit le texte	
usage	anglicisme et emprunt		* Elle <i>drivait</i> son car. * Elle a une condition médicale.
	langue orale		* <i>fait que</i> * tu <i>sais</i> (ou <i>t'sais</i> )
	collocation		* <i>faire un métier</i> (pour exercer un métier)
	registre	langue populaire ou familière	
vocabulaire enfantin			* <i>papi</i> , * <i>dodo</i> , * <i>bobo</i>
termes grossiers ou de mauvais goût			* <i>Il lui a crissé un coup sur la tête.</i>
terme archaïque, désuet, remplacé			* <i>pays sous-développé</i> (pour <i>pays en voie de développement</i> )

### GRAMMAIRE TEXTUELLE

Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Exemples
désignations	première désignation absente		* <i>Il était une fois une petite fille que le chien avait mordu.</i>
	reprise ou substitution erronée	pronom erroné, accord du pronom erroné, etc.	* <i>Le monde était pauvre : ils n'avaient rien à manger.</i>
système verbal	temps ou mode verbal erroné		* <i>Elle marchait tranquillement dans la forêt quand soudain, un orage éclatait et la foudre brisait un arbre qui tombait juste à côté d'elle.</i>
connecteur textuel	connecteur de trop ou erroné		<i>Premièrement, je vais vous dire les ingrédients. *Ensuite, je vais vous expliquer comment cuisiner ce plat.</i>

### AUTRES

Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Exemples
conventions typographiques	majuscule, trait d'union, exposant, abréviation, symbole, écriture des chiffres et autres	absence d'une majuscule au début d'un titre, d'une marque de commerce ou d'un nom propre	* <i>Nous avons mangé chez st-hubert.</i> * <i>le petit chaperon rouge</i>
		usage erroné de la majuscule (excluant les erreurs de Sc3 et Sp6)	* <i>La Sorcière qui avait Perdu sa Baguette Magique.</i>
		usage inapproprié de majuscules (excluant les erreurs de Sc3 et Sp6)	* <i>J'ai regardé Papa cuisiner.</i> * <i>Ajoutez un cube de bouillon maggi.</i>
		trait d'union manquant lors de l'inversion (généralement dans la phrase interrogative ou impérative)	* <i>Crois tu que c'est vrai?</i> * <i>Donne le moi tout de suite!</i>
		trait d'union manquant pour unir les particules	* <i>celui ci</i> * <i>cette fille là</i>

	adverbiales <i>ci</i> et <i>là</i> au pronom démonstratif ou au nom précédé d'un déterminant démonstratif	
	coupure de mot inappropriée	<i>*Il y avait de nomb- ¶ reuses personnes</i>
	symbole (°, +, =, *, #, \$, %, etc.) erroné, de trop, manquant ou mal positionné	<i>* Il faisait -35C°. * Il coûte 9.99\$.</i>
	variation typographique des lettres erronée, manquant ou de trop (exposants, gras, etc.)	<i>* une aire de *30m2 * Il avait perdu son chat!</i>
	erreur d'orthographe ou d'usage d'une abréviation	<i>* Mettez-le au four pendant 30 min. puis laissez-le refroidir avant de le démouler.</i>
	les chiffres inférieurs à 10 doivent être écrits en toutes lettres à moins que l'essentiel du texte ne porte sur l'information	<i>* Il avait 2 grands yeux verts et un très long museau.</i>
	écriture d'un nombre en toute lettre dans une adresse civique, un âge, une date, une heure, une pagination, un poids, une mesure, un pourcentage, une fraction, un nombre décimal, une somme d'argent, etc.	<i>* cent-cinquante-trois virgule cinq centimètres * quarante-trois, rue Notre-Dame * quatre-vingt-dix pourcent</i>

Tableau B2

*La distribution des erreurs les plus fréquentes au primaire*

Contexte d'enseignement	Catégorie d'erreur	Fréquence d'occurrence (en %)	Types d'erreurs les plus fréquents (en %)	
<b>L2 (immersion)</b>	Syntaxe	24,53	Homophones = 37,25 Construction du GV = 11,46 Construction du GN = 10,32	
			Total = 59,03	
	OG	38,37	Accord du verbe = 30,59 Pluriel sur le noyau du GN = 25,64 Accord du déterminant = 20,88	
			Total = 77,11	
	OL	24,67	Propriétés phonologiques = 2,1 Propriétés morphologiques = 31,6	
			Propriétés visuelles = 66,2	Vsub2 = 39 Vsub3 = 14,5
Total = 53,5				
Lexique	5,76	Imprécision lexicale = 26,83 Impropropriété = 20,73 Mot inexistant = 12,20 Total = 59,76		
		Autres		
Autres	6,68	Conventions typographiques = 69,47 Temps du verbe = 13,68 Connecteur textuel = 11,58		
		Total = 94,74		
<b>L2 (accueil)</b>	Syntaxe	32,96	Homophones = 14,8 Construction du GV = 14 Construction du GN = 12,6	
			Total = 41,3	
	OG	22,67	Accord du verbe = 39 Pluriel sur le noyau du GN = 16,6 Accord du déterminant = 14,4	
Total = 70				
OL	38,87	Propriétés phonologiques = 54 Propriétés morphologiques = 4		
		Propriétés	Vsub2 = 21,6 Vsub3 = 20,6	

			visuelles = 41,9	Vsub4 = 20,6
				Total = 62,8
	Lexique	3,03	Impropropriété = 47,4 Similarité sémantique = 21	
			Total = 68,4	
	Autres	2,47	Désignation : reprise ou substitution erronée = 41.9% Temps du verbe = 38,7 Connecteur textuel = 12,9	
			Total = 93,6	
<b>L1</b>	Syntaxe	34,75	Homophones = 45,45 Construction du GN = 10,24 Construction du GV = 7,23 Juxtaposition et coordination de P = 7,23	
			Total = 70	
	OG	21,79	Accord du verbe = 36,69 Pluriel sur le noyau du GN = 18,94 Accord de l'adjectif = 13,61	
			Total = 69,23	
	OL	26,31	Propriétés phonologiques = 17,89 Propriétés morphologiques = 6,6	
			Propriétés visuelles = 75,5	Vsub2 = 31,49 Vsub 6 = 18,8 Vsub 3 = 16,8
				Total = 67,21
	Lexique	8,96	Répétition = 48,92 Similarité sémantique = 13 Forme grammaticale inexistante = 8	
		Total = 69,78		
Autre	8,19	Temps du verbe = 52 Connecteur textuel = 13,4 Désignation: reprise ou substitution erronée = 12,6		
		Total = 78		

*Note.* OG= orthographe grammaticale; OL= orthographe lexicale ; Vsub2= multigraphémie; Vsub3= lettre muette; Vsub4= légalité orthographique; Vsub6= accent et tréma; GN= groupe nominal; GV= groupe verbal; P= phrases;

Tableau B3

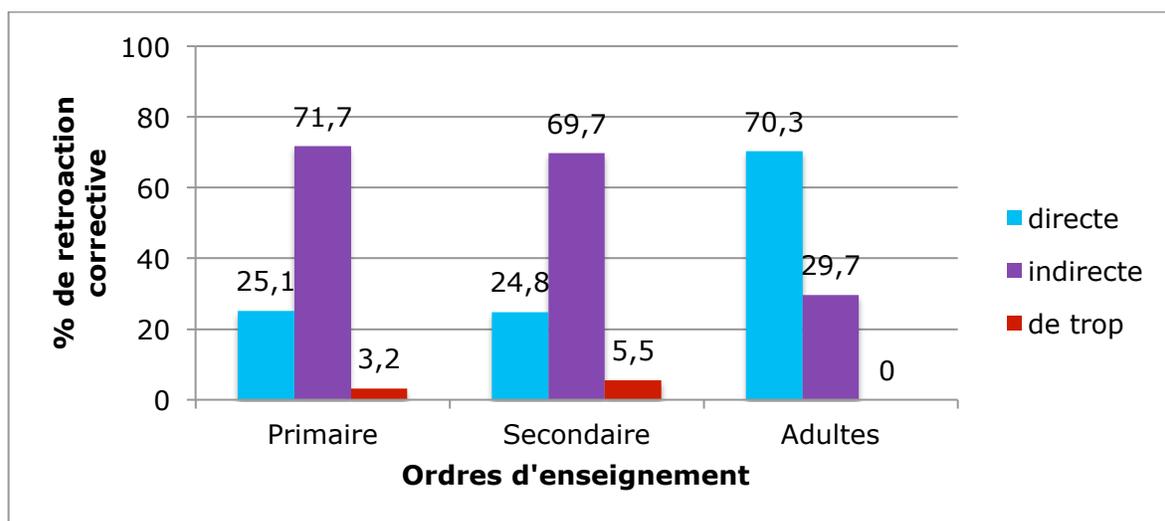
*La distribution des erreurs les plus fréquentes au secondaire*

Contexte d'enseignement	Catégorie d'erreur	Fréquence d'occurrence (en %)	Types d'erreurs les plus fréquents	
<b>L2 (immersion)</b>	Syntaxe	45,21	Homophones = 23,15 Construction du GV = 13,43 Absence de virgule devant ou après CdeP ou adjointe déplacée = 10,87	
			Total = 47,44	
	OG	15,45	Accord du verbe = 27,07 Accord du déterminant = 17,29 Accord de l'adjectif = 10,44	
			Total = 54,80	
	OL	18,35	Propriétés phonologiques = 0,3 Propriétés morphologiques = 28,8	
			Propriétés visuelles = 70,9	Vsub3 = 17,19 Vsub6 = 23,2 Vsub2 = 16,5
				Total = 56,89
	Lexique	10,86	Anglicisme = 19,25 Similarité sémantique = 18,18 Impropriété = 9,63	
			Total = 47,06	
	Autre	9,93	Temps de verbe = 53,80 Conventions typographiques = 22,22 Désignation: reprise ou substitution erronée = 16,96	
Total = 92,98				
<b>L2 (accueil)</b>	Syntaxe	41,8	Construction du GV = 20,7 Construction du GN = 13,1 Homophones = 12,65	
			Total = 46,47 L2 (accueil)	
	OG	20,1	Accord du verbe = 24,24 Accord du déterminant = 19,2 Accord de l'attribut du sujet = 14,65	
			Total = 58,08	

	OL	23,7	Propriétés phonologiques = 51,5 Propriétés morphologiques = 2,2	
			Propriétés visuelles = 47,6	Vsup1 = 28,8 Vsub3 = 15,3 Vsub4 = 14,4
			Total = 58,6	
	Lexique	8,2	Impropropriété = 37 Similarité sémantique = 10 Répétition = 6.2	
			Total = 53	
	Autre		Désignation: reprise ou substitution erronée = 47 Temps du verbe = 34 Connecteur textuel = 18	
Total = 99				
<b>L1</b>	Syntaxe	35,29	Homophones = 23,03 Construction du GV = 14,71 Absence de virgule devant ou après CdeP ou adjointe déplacée = 9,38	
			Total = 47,12	
	OG	24,98	Accord du verbe = 34,04 Accord de l'adjectif = 15,66 Pluriel sur le noyau du GN = 9,34	
			Total = 59,04	
	OL	14,97	Propriétés phonologiques = 21,61 Propriétés morphologiques = 5,5	
			Propriétés visuelles = 72,89	Vsub2 = 22,11 Vsub 6 = 16,08 Vsub 3 = 13,07
			Total = 51,26	
	Lexique	13,17	Impropropriété = 22,29 Forme grammaticale inexistante = 13,71 Répétition = 13,71	
Total = 49,71				
Autre	11,59	Temps du verbe = 42,86 Conventions typographiques = 24,03 Désignation: reprise ou substitution		

			erronée = 20,78
			Total = 87,66
<b>L2 Adultes</b>	Syntaxe	43.3	Les types d'erreurs n'ont pas été comptabilisés pour la population adulte. Les erreurs étaient analysées selon les grandes catégories (syntaxe, orthographe grammaticale, orthographe lexicale et lexique)
	OG	19	
	OL	27	
	Lexique	1	

*Note.* OG= orthographe grammaticale; OL= orthographe lexicale ; Vsub2= multigraphémie; Vsub3= lettre muette; Vsub4= légalité orthographique; Vsub6= accent et tréma; Vsup1= élision; GN= groupe nominal; GV= groupe verbal; P= phrases; Cdep = complément de phrase.



*Figure B1.* Distribution des techniques de rétroaction corrective à travers les ordres d'enseignement.

*Note.* La rétroaction corrective superflue et la révision qui s'en suit n'ont pas été prises en considération lors de l'analyse des textes des apprenants adultes en francisation.

Tableau B4.

*La distribution de la RC au secondaire*

Contexte d'apprentissage	Catégorie de la rétroaction	Fréquence d'occurrence (en%)		Taux de RC erronée (en %)
<b>L2 (immersion)</b>	Directe	37,47		7
	Indirecte	58,66	soulignement = 88,9	3,7
	Combinée	2,01		52,8
	Superflue	3,85		
<b>L2 (accueil)</b>	Directe	14,7		3,3
	Indirecte	80,5	RC codée = 93	23
	Combinée	1		-
	Superflue	3,78		
<b>L1</b>	Directe	11,80		14,5
	Indirecte	65,98	RC codée = 86,59	22,5
	Combinée	13,37		39
	Superflue	8,85		

*Note.* Le type de RC indirecte « soulignement » inclut l'encerclement.

Tableau B5.

*La distribution de la RC au primaire*

Contexte d'apprentissage	Nature de la rétroaction	Fréquence d'occurrence (en %)		Taux de RC erronée (en %)
<b>L2 (immersion)</b>	Directe	23,87		1,5
	Indirecte	71,41	Soulignement = 84,5	0,7
	Combinée	2,68		2,6
	Superflue	2,13		
<b>L2 (accueil)</b>	Directe	39,12		3,4
	Indirecte	51,03	soulignement = 93 arbitraire = 29,5	14,7
	Combinée	8,6		
	Superflue	1,26		
<b>L1</b>	Directe	13,20		16
	Indirecte	77,70	RC codée = 86,59	18,20
	Combinée	3,40		44,60
	Superflue	5,70		

*Note.* Le type de RC indirecte « soulignement » inclut l'encerclement.

Tableau B6.

*La distribution de la RC au secondaire selon le type de l'erreur*

Contexte	Directe				Indirecte				Combinée			
	S	OG	OL	L	S	OG	OL	L	S	OG	OL	L
L1	16,3	16,9	16,2	16,3	61,6	59,3	59	60,9	22,1	23,1	23,2	22,6
Immersion	46,9	34,1	18,3	72,2	51,7	65	79,2	24	1,4	1,1	2,4	24
Accueil	24,6	6,4	5,3	19,1	74,6	92,2	94,4	78,5	0,8	1,4	0,3	2,4
Moyenne	27,5	18,8	13,7	33,2	62,5	70,4	75	55,3	9,9	10,5	10,6	17,2

*Note.* Toutes les valeurs sont en pourcentage. Les valeurs de la dernière ligne correspondent aux moyennes pondérées des fréquences à travers les différents contextes S= syntaxe; OG= orthographe grammaticale; OL= orthographe lexicale; L= lexique.

Tableau B7.

*La distribution de la RC au primaire selon le type de l'erreur*

Contexte	Directe				Indirecte				Combinée			
	S	OG	OL	L	S	OG	OL	L	S	OG	OL	L
L1	19,8	18,2	18,2	19	66,3	67,1	66,9	67,3	14,1	14,8	14,3	13,7
Immersion	44	13,2	18,7	17	53	84,7	77	81,1	3,1	2,2	4,3	1,9
Accueil	45,6	19,9	39,9	14	32,5	78,6	54,2	50,3	22,4	1,5	5,9	5,7
Moyenne	35,7	16,7	23,8	17,0	52,7	76,9	67,7	68,5	11,8	6,5	8,3	7,1

*Note.* Toutes les valeurs sont en pourcentage. Les valeurs de la dernière ligne correspondent aux moyennes pondérées des fréquences à travers les différents contextes; S= syntaxe ; OG= orthographe grammaticale ; OL= orthographe lexicale ; OL= orthographe lexicale ; L= lexique.

Tableau B8.

*La RC au secondaire en fonction du profil de l'apprenant*

Contexte	Profil	nb	Catégorie de RC (taux en %)			
			directe	indirecte	combinée	superflue
<b>L1</b> (n = 53)	Débutants	24	13,35	66,50	13,71	6,43
	Avancés	24	9,30	64,78	12,92	13,62
	Difficultés d'apprentissage	5	10,21	65,77	13,51	10,51
<b>Immersion</b> (n = 36)	Débutants	17	35,0	61,0	0,7	3,2
	Avancés	17	35,4	58,1	1,2	5,3
	Difficultés d'apprentissage	2	39,8	58,4	0,9	0,9
<b>Accueil</b> (n = 30)	Débutants	9	10	85	1	3
	Avancés	14	20	74	1	5
	Difficultés d'apprentissage	7	14	83	0	2

Tableau B9.

*La RC au primaire en fonction du profil de l'apprenant*

Contexte	Profil	nb	Catégorie de RC (taux en %)			
			directe	indirecte	combinée	superflue
<b>L1</b> (n = 49)	Débutants	23	7,60	84,56	2,97	4,63
	Avancés	21	18,87	70,4	3,83	6,90
	Difficultés d'apprentissage	5	18,54	70,86	3,97	6,62
<b>Immersion</b> (n = 54)	Débutants	24	17,9	78	2,5	1,6
	Avancés	19	28,9	66	2,4	2,8
	Difficultés d'apprentissage	11	29,3	64,7	3,8	2,3
<b>Accueil</b> (n = 34)	Débutants	12	60	38	0	2
	Avancés	15	23	58	18	1
	Difficultés d'apprentissage	7	19	67	14	1

Tableau B10.

La RC selon les variables modératrices au secondaire

	Type de RC	Syntaxe			OG			OL			Lexique			Autres		
		Di	D	A	Di	D	A	Di	D	A	Di	D	A	Di	D	A
L2 (immersion)	combinée	-	1,0	1,9	-	1,2	1,2	2,4	3	1,8	-	3,2	4,9	-	3,6	3,7
	directe	68,6	45	46,2	7,1	56,9	14,5	26,8	20,2	15,3	54,5	73,7	72,8	42,9	25,3	27,2
	indirecte	31,4	52,7	45,5	92,8	40,3	67,4	70,7	67,5	77,4	45,5	22,2	18,4	57,2	66,2	67,9
	indirecte codée	0	1,2	6,4	0	1,7	16,9	0	9,2	5,4	0	1,1	3,7	0	4,8	1,2
L2 (accueil)	combinée	0	1	1	0	0	3	0	1	0	5	4	0	Catégorie d'erreurs non considérée en accueil		
	directe	19	16	33	8	9	4	10	2	5	15	10	27			
	indirecte	12	5	4	2	3	5	19	3	3	10	3	3			
	indirecte codée	69	78	62	90	88	88	71	94	92	70	83	70			
L1	combinée	21	8,6	19	21,9	22,1	19	22,1	21,7	19,2	20,7	22,1	18,1	20,9	22,1	19
	directe	13,5	17,1	12,7	13	18,3	12,6	13,5	19,8	9,6	13,1	17,4	11,9	14,6	18,8	15
	Indirecte	23,9	15,6	11,9	24,9	14,5	13,6	23,4	16,4	11,7	23,5	16,9	11	23,4	17,9	14,3
	Indirecte codée	27	37,7	41,4	25,8	35,5	40,1	26,7	32,6	42,0	27,6	32,5	43,3	27,9	30,5	35,4
	indirecte avec code arbitraire	6,4	1,5	2,6	7,2	1,3	1,4	6,2	1,7	2,1	6,9	1,7	2,4	5,1	1,1	2,7
	superflue	8,2	7,6	12,4	8	8,2	13,3	8,2	7,9	15,4	8,3	9,3	13,3	8,2	9,5	13,6

Note. Toutes les valeurs sont en pourcentage. OG = orthographe grammaticale; OL = orthographe lexicale; Autres = grammaire textuelle et conventions typographiques; Di = apprenants avec des difficultés d'apprentissage; D = débutants; A = avancés.

Tableau B11  
La RC selon les Variables Modératrices au Primaire

	Type de RC	Syntaxe			OG			OL			Lexique			Autres		
		Di	D	A	Di	D	A	Di	D	A	Di	D	A	Di	D	A
L2 (immersion)	combinée	2,7	3,1	3,4	5,5	1,1	1,6	5,7	4,2	3,6	-	4,3	-	-	2,3	-
	directe	45,3	29,3	61,4	18,9	8,5	15,8	22,9	20,2	14,4	16,7	21,3	11,8	47,8	34,9	32,1
	indirecte	29,3	58,4	26,9	75,7	88,3	76,1	67,2	73,2	62,1	55,6	36,2	52,9	52,2	55,8	53,6
	indirecte codée	1,3	0	0,7	0	1,5	6,3	2,8	0	15,3	0	0	0	0	0	3,6
	indirecte avec code arbitraire	21,3	9,2	7,6	0	0,8	0,5	1,4	2,4	4,5	27,8	38,3	35,3	0	7	10,8
L2 (accueil)	combinée	30	1	36	1	-	3	3	-	12	-	-	13	Catégorie d'erreurs non considérée en accueil		
	directe	25	82	26	3	37	14	17	63	32	44	69	24			
	indirecte	24	6	5	24	40	38	50	20	24	19	23	-			
	indirecte codée	0	9	3	16	20	0	3	17	7	-	-	-			
	indirecte avec code arbitraire	21	2	31	56	3	45	27	-	25	37	8	63			
L1	combinée	11,5	12,9	12,9	11,6	15,8	12,3	10	14,9	12,3	11,9	13	11,5	7,7	13,9	11,5
	directe	19,1	12,9	22,9	17,4	11,6	22,3	17,2	13,6	20,8	20,3	10,1	23,5	21,2	13,9	23,5
	Indirecte	25,2	31	17,4	22,1	31,9	15,5	24,3	32,5	18,4	22	30,2	19,1	25	29,7	19,1
	Indirecte codée	18,3	30,2	27,1	20,9	33,1	28,2	30	31,8	28,7	15,2	36,7	24,6	17,3	30,1	24,6
	indirecte avec code arbitraire	13	4,6	9,7	12,8	5,1	12,3	5,7	4,9	8,3	18,6	1,8	12,6	17,3	3,8	12,6
	superflue	13	8,5	10	15,1	2,5	9,6	12,9	2,4	11,6	11,9	8,3	8,7	11,5	8,7	8,7

Note. Toutes les valeurs sont en pourcentage. OG = orthographe grammaticale; OL = orthographe lexicale; Autres = grammaire textuelle et conventions typographiques; Di = apprenants avec des difficultés d'apprentissage; D = débutants; A = avancés.

Tableau B12.

*Les Erreurs les Plus Difficiles à Corriger selon les enseignants*

Ordre d'enseignement	Contexte	Syntaxe	OG	OL	Lexique
Primaire	L2 immersion	3/3	-	-	1/3
	L2 accueil	3/3	-	-	-
	L1	1/4	2/4	2/4	-
Secondaire	L2 immersion	2/3		1/3	1/3
	L2 accueil	2/3		1/3	2/3
	L1	4/4		1/4	-
<b>Grand total</b>		<b>15/20</b>	<b>2/20</b>	<b>5/20</b>	<b>4/20</b>
<b>Taux total</b>		<b>75%</b>	<b>10%</b>	<b>25%</b>	<b>20%</b>

*Note.* Les enseignants pouvaient nommer plus d'une catégorie d'erreur.  
OG = orthographe graphique; OL = orthographe lexicale.

Tableau B13.

*Les erreurs les plus faciles à corriger selon les enseignants*

Ordre d'enseignement	Contexte	Syntaxe	OG	OL	Lexique
Primaire	L2 immersion	1/3	2/3*	-	-
	L2 accueil	-	1/3	2/3	-
	L1	2/4	4/4	1/4	1/4
Secondaire	L2 immersion	1/3 homophones	3/3		
	L2 accueil	-	3/3	3/3	2/3
	L1	-	4/4	1/4	
<b>Grand total</b>		<b>4/20</b>	<b>17/20</b>	<b>7/20</b>	<b>15/20</b>
<b>Taux total</b>		<b>20</b>	<b>85</b>	<b>35</b>	<b>45</b>

*Note.* Les enseignants pouvaient nommer plus d'une catégorie d'erreur.  
OG = orthographe graphique; OL = orthographe lexicale.

Tableau B14.

*La révision dans le processus de l'écriture*

Ordre d'enseignement	Contexte	planification	rédaction	RC	révision
Primaire	L2 immersion	3/3	3/3	3/3	3/3
	L2 accueil	2/3	3/3	3/3	3/3
	L1	3/4	4/4	4/4	3/4
Secondaire	L2 immersion	3/3	3/3	3/3	3/3
	L2 accueil	3/3	3/3	3/3	3/3
	L1	3/4	4/4	4/4	4/4
<b>Grand total</b>		<b>17/20</b>	<b>20/20</b>	<b>20/20</b>	<b>19/20</b>
<b>Taux total</b>		<b>85%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>95%</b>

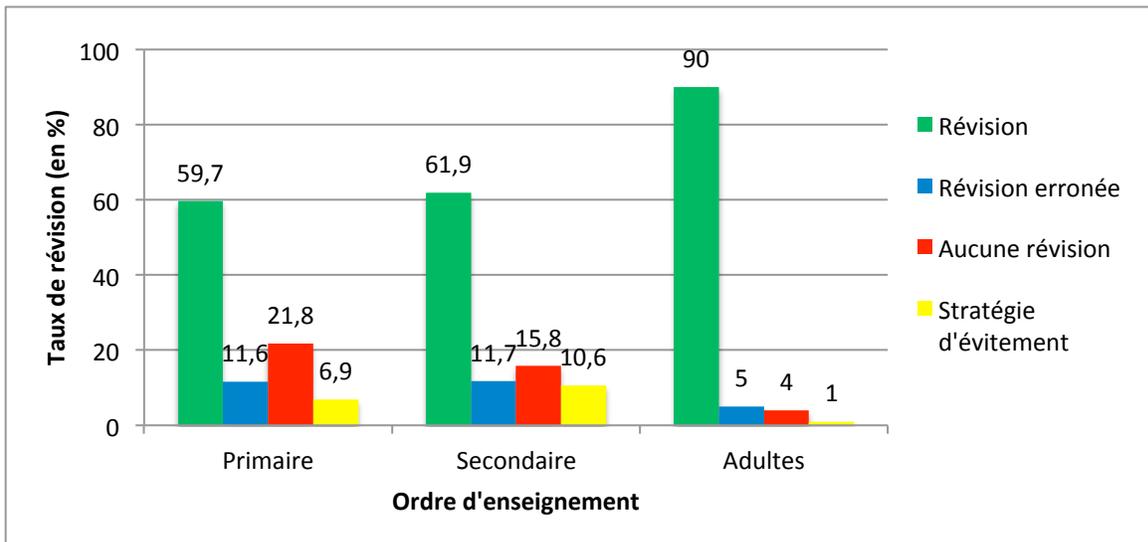


Figure B2. Taux de révision au primaire, au secondaire et chez les adultes.

Tableau B15.  
Taux de révision au primaire

Contexte	Type de révision	Taux de révision (en %)
<b>L2</b> (immersion)	Révision	64,28
	Révision erronée	13,92
	Révision absente	9,56
	Suppression	7,55
	Substitution	4,7
<b>L2</b> (accueil)	Révision	75,5
	Révision erronée	10,8
	Révision absente	7,7
	Suppression	2,6
	Substitution	3,5
<b>L1</b>	Révision	49,38
	Révision erronée	9,74
	Révision absente	29,08
	Suppression	6,31
	Substitution	5,49

Tableau B16.  
Taux de révision au secondaire

Contexte	Type de révision	Taux de révision (en %)
<b>L2</b> (immersion)	Révision	64,28
	Révision erronée	13,92
	Révision absente	9,56
	Suppression	7,55
	Substitution	4,7
<b>L2</b> (accueil)	Révision	75,5
	Révision erronée	10,8
	Révision absente	7,7
	Suppression	2,6
	Substitution	3,5
<b>L1</b>	Révision	49,38
	Révision erronée	9,74
	Révision absente	29,08
	Suppression	6,31
	Substitution	5,49

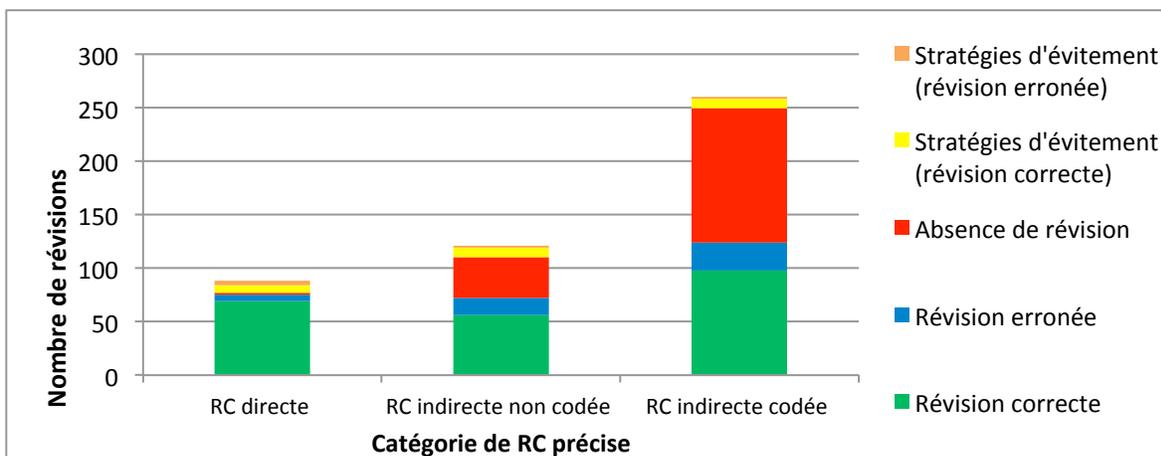


Figure B3. Nombre de révisions d'erreurs de syntaxe en fonction du type de RC au primaire.

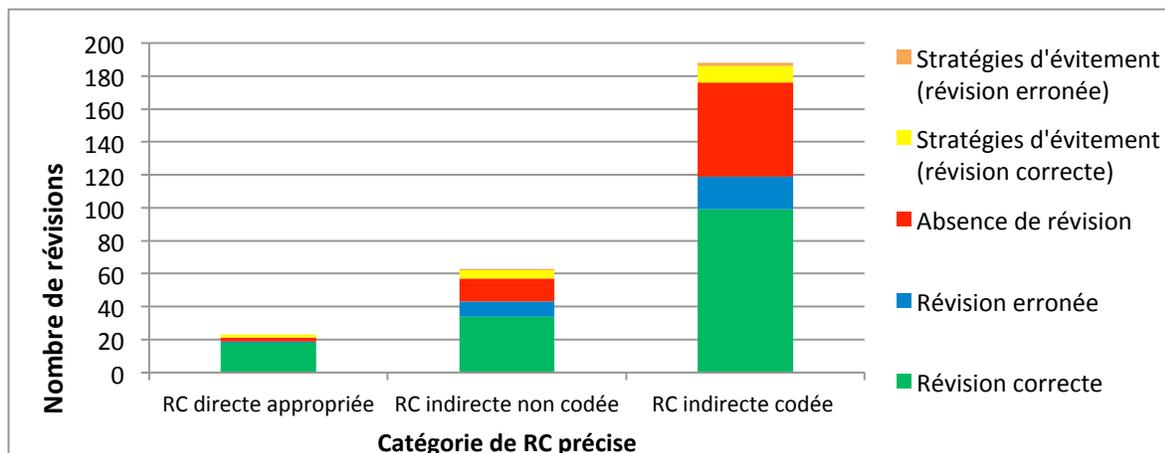


Figure B4. Nombre de révisions d'erreurs d'orthographe grammaticale en fonction du type de RC au primaire.

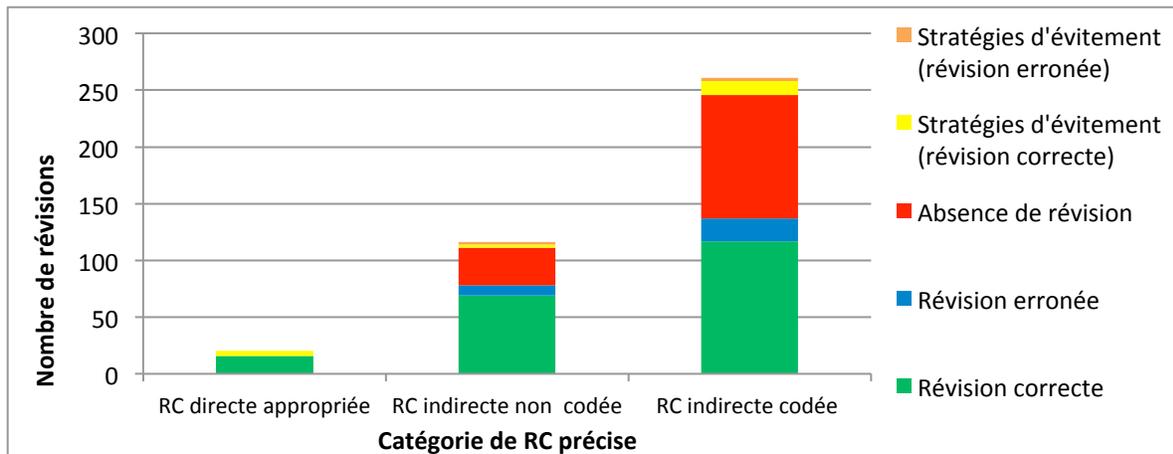


Figure B5. Nombre de révisions d'erreurs d'orthographe lexicale en fonction du type de RC au primaire.

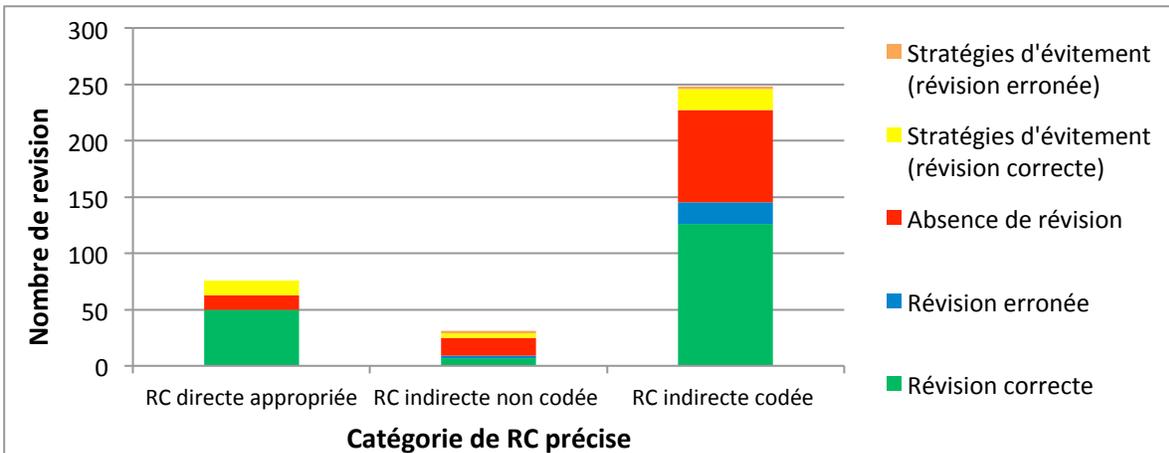


Figure B6. Nombre de révisions d'erreurs de syntaxe en fonction du type de RC utilisé au secondaire.

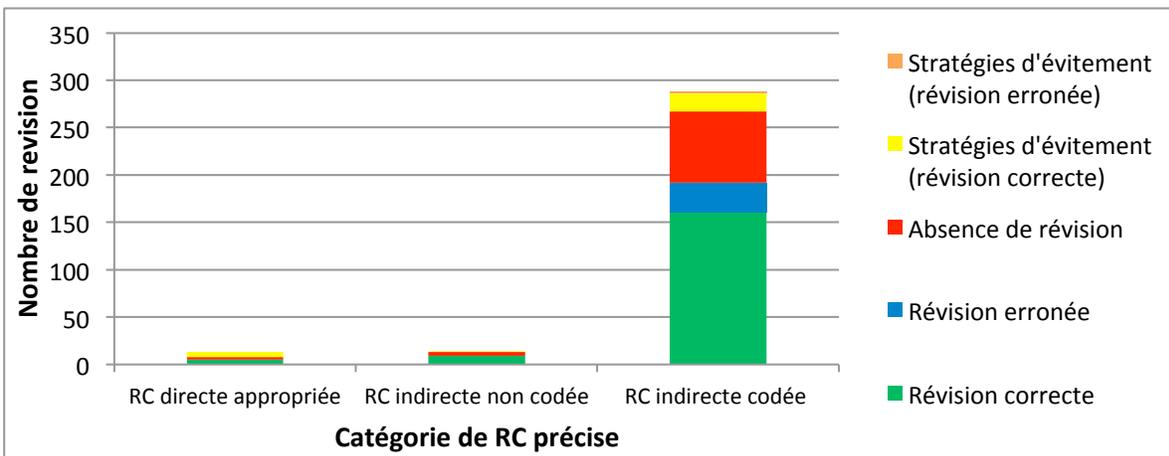


Figure B7. Nombre de révisions d'erreurs d'orthographe grammaticale en fonction du type de RC utilisé au secondaire.

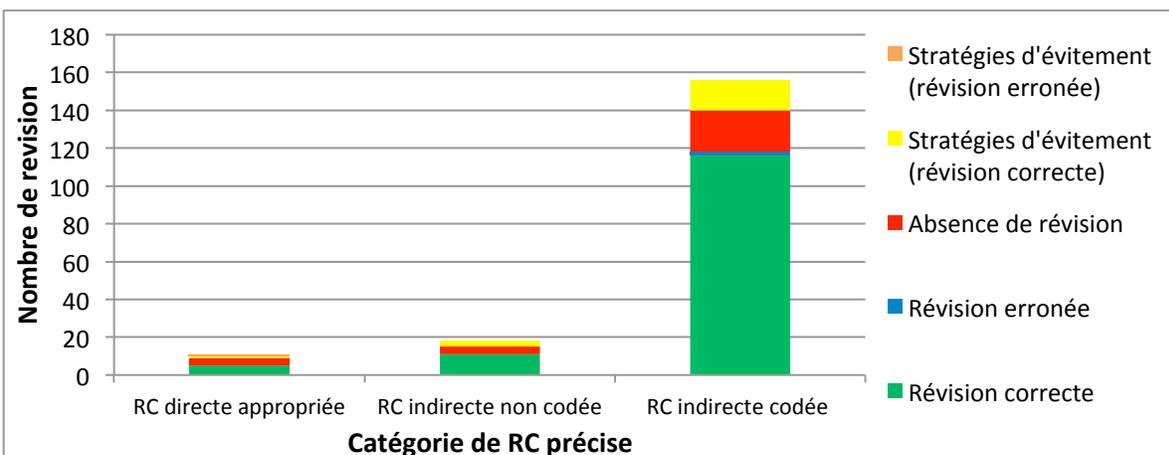


Figure B8. Nombre de révisions d'erreurs d'orthographe lexicale en fonction du type de RC utilisé au secondaire.

Tableau B17.

*Les préférences des apprenants quant aux techniques rétroactives*

Ordre	RC indirecte						RC Directe		Autre (Combinée/ audio)	
	Souligner/ encercler		coder		indice métalinguistique					
	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)	(+)	(-)
<b>Prim.</b>	49,2	1,6	34,9	6,3	17,5	0	38,1	1,6	4,8	0
<b>Sec.</b>	36,5	11,9	37,8	9,5	40,5	0	17,6	10,8	33,3	0

*Note* : Les élèves pouvaient nommer plus d'une technique rétroactive. Toutes les valeurs sont en pourcentage et représentent le taux des apprenants interviewés qui ont spontanément exprimé un avis (positif ou négatif) à l'égard d'une technique rétroactive utilisée par leur enseignant.  
 prim. = primaire; sec. = secondaire; (+) = avis positif; (-) = avis négatif.

**(1) C** : Oui. Excellent. Est-ce que vous trouvez que c'est [la RC directe] une bonne façon de corriger?

**E21** : C'est oui et non.

**C** : Pourquoi oui et non?

**E21** : Euh... oui c'est, c'est mieux de corriger, mais je préfère qu'elle m'explique pourquoi je fais, pourquoi c'est non, pourquoi je, il faut écrire ça.

**C** : Ok. Donc, là vous avez la bonne réponse, mais vous ne comprenez pas toujours le pourquoi.

**E21** : Oui.

**(2) C** : Est-ce que vous trouvez que c'est [la RC directe] une bonne façon de corriger?

**E18** : Je pense que pour apprendre mieux, [...] c'est mieux seulement de marquer le mot qui est correct, le mot qui n'est pas correct, pour moi trouver la bonne réponse.

**C** : Donc, de ne pas donner automatiquement la bonne réponse. Pourquoi, selon vous, ça serait une meilleure façon?

**E18** : Parce que je peux chercher quelle est la règle, je peux regarder, voir pourquoi que j'ai commis la mauvaise mot, pourquoi j'ai écrit la mauvaise mot, pourquoi je faisais des erreurs. Quand je prends le texte comme ça, qu'elle a déjà écrit [le mot correct], c'est seulement copier. Je n'ai pas, quand elle donne la bonne réponse, c'est comme si elle ne donne pas de stimulation pour chercher pourquoi j'ai fait les erreurs. Probablement, dans le prochain texte, je vais faire toutes les mêmes erreurs.

Tableau B18.

La révision par catégorie d'erreur au primaire en fonction de la catégorie de technique de rétroaction corrective

Contexte	Catégorie d'erreur	Valeur	RC directe précise			RC indirecte précise			
			A	Di	D	A	Di	D	
L2 immersion	Syntaxe	nb	64/86	27/34	29/37	29/49	15/39	36/87	
		taux	<b>74,4</b>	<b>79,4</b>	<b>78,4</b>	<b>59,2</b>	<b>38,5</b>	<b>41,4</b>	
	OG	nb	21/30	12/14	17/24	93/157	32/56	156/257	
		taux	<b>70</b>	<b>85,7</b>	<b>70,8</b>	<b>60,5</b>	<b>57,1</b>	<b>60,7</b>	
	OL	nb	14/16	10/16	30/33	62/91	24/50	66/127	
		taux	<b>87,5</b>	<b>62,5</b>	<b>90,9</b>	<b>68,1</b>	<b>48</b>	<b>52</b>	
	Lexique	nb	1/2	2/3	8/10	6/15	1/15	10/35	
		taux	<b>50</b>	<b>66,7</b>	<b>80</b>	<b>40</b>	<b>6,7</b>	<b>28,57</b>	
	L2 Accueil	Syntaxe	nb	29/31	28/36	100/114	40/48	31/68	19/24
			taux	<b>93,5</b>	<b>77,8</b>	<b>87,7</b>	<b>83,3</b>	<b>45,6</b>	<b>79,2</b>
		OG	nb	11/11	2/2	43/47	57/67	40/72	56/81
			taux	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>91,5</b>	<b>85,1</b>	<b>55,6</b>	<b>69,1</b>
OL		nb	26/28	19/21	160/178	41/50	53/91	89/102	
		taux	<b>92,9</b>	<b>90,5</b>	<b>89,9</b>	<b>82</b>	<b>58,2</b>	<b>87,3</b>	
Lexique		nb	2/2	5/7	8/9	3/5	3/9	2/4	
		taux	<b>100</b>	<b>71,4</b>	<b>88,9</b>	<b>60</b>	<b>33,3</b>	<b>50</b>	
L1		Syntaxe	nb	44/50	7/8	18/30	32/76	8/19	71/171
			taux	<b>88</b>	<b>87,5</b>	<b>60</b>	<b>42,1</b>	<b>42,1</b>	<b>41,5</b>
		OG	nb	12/14	3/3	3/6	89/135	13/25	65/132
			taux	<b>85,7</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>65,9</b>	<b>52</b>	<b>49,2</b>
	OL	nb	9/20	-	7/9	81/126	10/32	84/192	
		taux	<b>45</b>	-	<b>77,8</b>	<b>64,3</b>	<b>31,25</b>	<b>43,75</b>	
	Lexique	nb	12/14	4/4	5/6	4/35	2/4	7/53	
		taux	<b>85,7</b>	<b>100</b>	<b>83,3</b>	<b>11,4</b>	<b>50</b>	<b>13,2</b>	

Note. Tous les taux sont en pourcentages. OL = orthographe lexicale; OG = orthographe grammaticale; nb = nombre d'erreurs révisées correctement sur la totalité des erreurs pour une catégorie.

Tableau B19.

*La révision par catégorie d'erreur au secondaire en fonction de la catégorie de technique de rétroaction corrective*

Contexte	Catégorie d'erreur	Valeur	RC directe précise			RC indirecte précise		
			A	Di	D	A	Di	D
L2 immersion	Syntaxe	nb	97/118	12/24	134/197	99/124	6/13	167/254
		taux	<b>82,2</b>	<b>50</b>	<b>68</b>	<b>79,8</b>	<b>46,2</b>	<b>65,74</b>
	OG	nb	11/12	-	13/16	54/67	7/15	88/145
		taux	<b>91,7</b>	-	<b>81,3</b>	<b>80,6</b>	<b>46,7</b>	<b>60,7</b>
	OL	nb	16/17	10/11	20/31	77/93	16/29	62/117
		taux	<b>94,1</b>	<b>90,9</b>	<b>64,5</b>	<b>82,8</b>	<b>55,2</b>	<b>53</b>
	Lexique	nb	45/55	3/6	28/63	12/15	3/5	8/21
		taux	<b>81,8</b>	<b>50</b>	<b>44,4</b>	<b>80</b>	<b>60</b>	<b>38,1</b>
L2 Accueil	Syntaxe	nb	49/54	14/16	16/26	78/107	51/67	93/135
		taux	<b>90,7</b>	<b>87,5</b>	<b>61,5</b>	<b>72,9</b>	<b>79,1</b>	<b>68,9</b>
	OG	nb	3/3	4/5	3/6	57/66	44/58	44/58
		taux	<b>100</b>	<b>80</b>	<b>50</b>	<b>86,4</b>	<b>75,9</b>	<b>75,9</b>
	OL	nb	6/8	1/5	1/2	59/70	44/48	86/102
		taux	<b>75</b>	<b>20</b>	<b>50</b>	<b>84,3</b>	<b>91,7</b>	<b>84,3</b>
	Lexique	nb	7/8	2/3	3/3	17/22	12/16	15/26
		taux	<b>87,5</b>	<b>66,7</b>	<b>100</b>	<b>77,3</b>	<b>75</b>	<b>57,7</b>
L1	Syntaxe	nb	7/11	5/10	38/55	25/47	10/50	42/92
		taux	<b>63,6</b>	<b>50</b>	<b>69,1</b>	<b>53,2</b>	<b>20</b>	<b>53,3</b>
	OG	nb	1/1	1/4	5/10	42/65	21/52	104/175
		taux	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>50</b>	<b>64,6</b>	<b>40,4</b>	<b>59,4</b>
	OL	nb	-	1/2	4/9	28/35	19/35	68/87
		taux	-	<b>50</b>	<b>44,4</b>	<b>80</b>	<b>54,3</b>	<b>78,2</b>
	Lexique	nb	4/6	5/7	8/12	10/22	1/19	12/39
		taux	<b>66,7</b>	<b>71,4</b>	<b>66,7</b>	<b>45,5</b>	<b>5,3</b>	<b>30,8</b>

Note. Tous les taux sont en pourcentages. OL = orthographe lexicale; OG = orthographe grammaticale; nb = nombre d'erreurs révisées correctement sur la totalité des erreurs pour une catégorie.

Tableau B20.

*La révision par catégorie d'erreur à l'éducation des adultes en fonction de la catégorie de technique de rétroaction corrective*

Catégorie d'erreur	RC directe précise		RC indirecte précise	
	A	D	A	D
<b>Syntaxe</b>	95%	94%	78%	65%
<b>Orthographe lexicale</b>	97,3%	88,7%	87,6%	87,2%
<b>Orthographe grammaticale</b>	92%	62%	89%	79%
<b>Lexique</b>	98,3%	94,8%	84,6%	66,7%

*Note.* Les valeurs représentent le taux d'erreurs correctement révisées sur la totalité des erreurs pour une catégorie d'erreurs donnée.

Tableau B21.

*Les erreurs les plus difficiles à corriger selon les apprenants*

Ordre	Contexte	Nb	Syntaxe	Ponct.	OG	OL	Lexique	Autres
Primaire	L2 immersion	29	13,6%	0%	90,9%	10%	0%	4,5%
	L2 accueil	24	29,2%	0%	54,2%	45,8%	8,3%	0%
	L1	29	6,9%	13,8%	72,4%	37,9%	0%	0%
	<b>Moyenne</b>		<b>16%</b>	<b>5,3%</b>	<b>72%</b>	<b>32%</b>	<b>2,7%</b>	<b>1,3%</b>
Secondaire	L2 immersion	34	20%	26,7%	76,7%	26,7%	20%	5,5%
	L2 accueil	23	0%	13%	30,4%	34,8%	4,3%	0%
	L1	42	7,1%	21,4%	45,2%	59,5%	4,0%	11,9%
	<b>Moyenne</b>		<b>10,8%</b>	<b>24,1%</b>	<b>59%</b>	<b>49,4%</b>	<b>9,6%</b>	<b>4,8%</b>

*Note.* Lors des entrevues, les apprenants pouvaient nommer plus d'une catégorie ou plus d'un type d'erreur. Les erreurs de ponctuation ont exceptionnellement été isolées de la syntaxe pour refléter les opinions exprimées par les apprenants, qui insistaient sur cette distinction. Ponct. = ponctuation; OG = orthographe grammaticale; OL = orthographe lexicale; Autres = grammaire textuelle et conventions typographiques.

Tableau B22.

*Les erreurs les plus faciles à corriger selon les apprenants*

Ordre	Contexte	Nb	Syntaxe	Ponct.	OG	OL	Lexique	Autres
Primaire	L2 immersion	29	38,9%	0%	50%	16,7%	5,6%	0%
	L2 accueil	24	35%	0%	15%	55%	25%	0%
	L1	29	20,7%	3,4%	20,7%	34,5%	0%	3,4%
	<b>Moyenne</b>		<b>29,9%</b>	<b>1,5%</b>	<b>26,9%</b>	<b>35,8%</b>	<b>7,5%</b>	<b>1,5%</b>
Secondaire	L2 immersion	34	51,9%	3,7%	14,8%	14,8%	33,3%	3,7%
	L2 accueil	23	39,1%	0%	26,1%	21,7%	13%	4,3%
	L1	42	81%	0%	19%	4,8%	14,3%	0%
	<b>Moyenne</b>		<b>62%</b>	<b>1,1%</b>	<b>19,6%</b>	<b>12%</b>	<b>19,6%</b>	<b>2,2%</b>

*Note.* Lors des entrevues, les apprenants pouvaient nommer plus d'une catégorie ou plus d'un type d'erreur. Les erreurs de ponctuation ont exceptionnellement été isolées de la syntaxe pour refléter les opinions exprimées par les apprenants, qui insistaient sur cette distinction. Ponct. = ponctuation; OG = orthographe grammaticale; OL = orthographe lexicale; Autres = grammaire textuelle et conventions typographiques.