



HAL
open science

Évaluer ses pairs étudiants pour progresser à l'écrit

Frédérique Sgambato Mialland

► **To cite this version:**

Frédérique Sgambato Mialland. Évaluer ses pairs étudiants pour progresser à l'écrit. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-01647154

HAL Id: dumas-01647154

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01647154v1>

Submitted on 24 Nov 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Évaluer ses pairs étudiants pour progresser à l'écrit

**SGAMBATO
MIALLAND
Frédérique**

Sous la direction de Madame Françoise BOCH

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication

Département Sciences du Langage et Français langue étrangère
Section Sciences du langage

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : Formation de formateurs en français écrit (3FE)

Année universitaire 2016-2017



Évaluer ses pairs étudiants pour progresser à l'écrit

**SGAMBATO
MIALLAND
Frédérique**

Sous la direction de Madame Françoise BOCH

Laboratoire : LIDILEM

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication

Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Sciences du langage

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 24 crédits

Parcours : 3FE, orientation professionnelle

Année universitaire 2016-2017

Remerciements

En préambule de ce mémoire qui représente l'aboutissement d'une année riche et passionnante, je débute par ces quelques mots.

Mes remerciements vont en priorité à Françoise Boch, ma directrice de mémoire, pour ses précieux conseils, ses encouragements et sa confiance. Je retiendrai toute sa bienveillance et ses compétences professionnelles, du cours ENS de première année à aujourd'hui, permettant ainsi la réalisation de mon projet.

J'exprime également ma gratitude à l'ensemble des enseignants du Master 3FE pour la richesse et la qualité de leur enseignement ainsi que pour leurs travaux, véritables sources d'inspiration lors de l'élaboration de ce mémoire.

Je tiens à remercier la première promotion 3FE pour tous nos moments de partage, et tout particulièrement Johanna pour sa métaphore qui me permet de ne pas fléchir durant ces derniers mois.

Enfin, j'adresse toute mon affection à mon époux et à mes enfants pour leur (grande) patience et leur soutien sans lequel je n'aurais pu mener à bien cette année.



DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ... SGAMBATO

PRENOM : ... Frédérique

DATE : ... le 16 août 2017

SIGNATURE :



Sommaire

Introduction.....	7
Partie 1 - Présentation du terrain et du contexte de stage.....	9
CHAPITRE 1. ÉTAT DES LIEUX DES COMPETENCES LINGUISTIQUES	10
1. <i>UN CONSTAT RECURRENT : LA BAISSSE DU NIVEAU D'ORTHOGRAPHE</i>	10
2. <i>LA REMEDIATION EN COMPETENCES REDACTIONNELLES A DESTINATION DES PRIMO-ETUDIANTS</i>	13
CHAPITRE 2. LE STAGE : DES ELEMENTS CONTEXTUELS AUX ATTENTES PEDAGOGIQUES	16
1. <i>CONTEXTE DU STAGE</i>	16
2. <i>PRESENTATION DE LA COMMANDE ET ATTENTES PEDAGOGIQUES DE L'INSTITUTION</i>	17
Partie 2 - Cadre théorique	19
CHAPITRE 1. L'APPRENTISSAGE, UNE DYNAMIQUE INDIVIDUELLE OU PLURIELLE.....	20
1. <i>LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE</i>	20
2. <i>LES PEDAGOGIES ACTIVES</i>	24
CHAPITRE 2. L'EVALUATION PAR LES PAIRS	28
1. <i>QU'EST-CE QU'EVALUER ?</i>	28
2. <i>EVALUER PAR LA RELECTURE</i>	30
CHAPITRE 3 : THEORIES LINGUISTIQUES EMPLOYEES	32
1. <i>DEUX NIVEAUX D'ETUDE D'UNE PRODUCTION ECRITE</i>	32
2. <i>LES TRAVAUX DE LEJOT ET DONNEES RECUEILLIES POUR COMPARAISON AVEC NOTRE ETUDE</i>	33
3. <i>PROBLEMATIQUE</i>	36
Partie 3 - Méthodologie de l'expérimentation.....	38
CHAPITRE 1. PRESENTATION DE LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE	39
1. <i>ORGANISATION DE LA PROGRESSION</i>	39
2. <i>L'EVALUATION PAR LES PAIRS ET ANALYSE DES DIFFICULTES GRAMMATICALES RENCONTREES</i>	41
CHAPITRE 2. PRESENTATION DE LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	44
1. <i>METHODOLOGIE DE L'ENQUETE</i>	44
2. <i>METHODOLOGIE D'ANALYSE</i>	49
Partie 4 - Analyse du dispositif	52
CHAPITRE 1. ANALYSE DES PRODUCTIONS EVALUEES	53
1. <i>EVALUATION DE LA PERTINENCE DES COMMENTAIRES</i>	53
2. <i>LES POINTS DE LANGUE LES MIEUX REPERES ET LES MIEUX ANNOTES</i>	55
3. <i>ETUDE DE LA STRUCTURE DU COMMENTAIRE, RAPPORT AU DIALOGUE INTERIEUR ICI VERBALISE DANS LE COMMENTAIRE</i>	56
CHAPITRE 2. ANALYSE DES QUESTIONNAIRES SUR LE RESENTI DES ETUDIANTS.....	60
1. <i>ETUDE DES STRATEGIES MISES EN PLACE PAR LES EVALUATEURS</i>	60
2. <i>ETUDE DU RESENTI</i>	62
Partie 5 - Pistes didactiques envisagées	65
CHAPITRE 1. LA REORGANISATION DE LA SEQUENCE : UNE PRIORITE.....	66
1. <i>LE FORMAT</i>	66
2. <i>DE LA SENSIBILISATION A LA MOTIVATION</i>	67
CHAPITRE 2. PISTES DIDACTIQUES : MES SOURCES D'INSPIRATION.....	69
1. <i>LE PROJET D'ECRITURE</i>	69
2. <i>LA POSTURE DE L'ENSEIGNANT DANS LES PEDAGOGIES ACTIVES</i>	71
3. <i>POINTER LA VIE EN COULEURS : AU BONHEUR DE LA GRAMMAIRE</i>	72
CHAPITRE 3. PROPOSITION DE PROGRESSION	75
1. <i>LES COURS EN PRESENTIEL</i>	75

2. <i>LES COURS A DISTANCE</i>	78
3. <i>RECAPITULATIF DES PRATIQUES UTILISEES</i>	79
Conclusion	80
Bibliographie	81
Table des illustrations.....	85
Table des annexes.....	86

Introduction

« Orthographe : le niveau baisse » (Magazine Sciences humaines, février 2017), « Orthographe : toujours plus de fautes en trente ans » (journal Libération, novembre 2016), « Le niveau en orthographe des écoliers plonge » (journal Le Monde, novembre 2016), les uns des médias se saisissent de ce sujet régulièrement et à chaque publication des résultats d'étude comme ceux de la DEPP en 2015.

Le sujet fait couler beaucoup d'encre et les recherches font état d'un désengagement des acteurs institutionnels face à des réformes successives de plus en plus exigeantes mais aussi chronophages dans le premier et le second degré. Le temps consacré au développement des compétences linguistiques est insuffisant et chaque degré compte sur le degré suivant pour pallier les manquements. Ce report perpétuel a, a fortiori, un impact sur les compétences des primo-étudiants et l'insécurité linguistique est alors à son comble à un moment où l'acculturation aux littéracies universitaires nécessite des pratiques déjà bien assurées. Depuis la rentrée 2008 et suite à la mise en place du plan Pécresse pour « La réussite en licence », les universités s'organisent progressivement pour remédier aux lacunes des étudiants en français écrit. La marge de progression visée touche non seulement le rapport à la norme orthographique mais également la qualité de la cohérence textuelle et sémantique de l'écrit.

À la rentrée 2016, l'UFR des Langues étrangères appliquées (LEA) organise à son tour des séances de remédiation en compétences rédactionnelles. C'est dans ce cadre et pour les besoins de mon stage de Master 2 parcours Formation de formateurs en français écrit que je suis intervenue en tant qu'enseignante auprès des étudiants de première année. Mes missions reposaient sur un cahier des charges établi par les enseignants référents et d'après les erreurs de langue fréquemment rencontrées dans les copies. Les voies pédagogique et didactique étaient libres et je choisis d'en emprunter une qui me tenait particulièrement à cœur : l'apprentissage coopératif, et plus particulièrement dans le domaine de l'évaluation *formatrice*, celle de l'évaluation par les pairs.

Imprégnées des modèles constructivistes et autres modèles relevant des pédagogies actives, les séances ont eu pour vocation de mettre les étudiants en position de chercheur et de leur redonner confiance en leurs capacités. Par ce travail de recherche, j'ai souhaité déterminer dans quelle mesure l'évaluation par les pairs pouvait constituer un outil efficace pour progresser en français écrit.

Mon hypothèse est que l'évaluation par les pairs implique a priori davantage l'étudiant-évaluateur. Cette tâche nécessite d'identifier, de comprendre les erreurs de ses pairs et de les guider dans leur correction en revisitant les règles et en se les appropriant. D'autre part, la pertinence de l'évaluation peut réduire l'insécurité linguistique de l'évaluateur et lui permettre de regagner en assurance face à ses propres écrits.

Afin de valider ou d'invalider au mieux mes hypothèses, je choisis d'emprunter le cheminement suivant :

Dans un premier temps, il me faut prendre connaissance des études déjà réalisées sur le terrain des compétences linguistiques et présenter le format de mon stage ainsi que le public auquel le cours s'adresse. S'ensuit un ancrage théorique me permettant de prendre en considération les mécanismes de l'apprentissage et de l'évaluation ainsi que de m'appuyer sur des travaux réalisés dernièrement, notamment sur la relecture entre pairs.

Dans un deuxième temps, je présente mon projet d'analyse et ses critères, reposant sur un échantillon d'étudiants qui ont bien voulu se prêter au jeu de l'évaluation par les pairs en continu. Cette analyse comprend une étude des commentaires formulés par les évaluateurs ainsi que l'interprétation des réponses à un questionnaire axé sur le ressenti de ces mêmes évaluateurs.

Consciente des améliorations à apporter dans ces cours de remédiation, je propose enfin des pistes de progression en m'appuyant sur des pratiques concrètes et variées, et qui pourront faire l'objet de propositions didactiques pour les prochaines séquences de remédiation en compétences rédactionnelles auprès des primo-étudiants de LEA.

Partie 1

-

Présentation du terrain et du contexte de stage

Chapitre 1. État des lieux des compétences linguistiques

1. *Un constat récurrent : la baisse du niveau d'orthographe*

Comme le rappelle Cogis (2007 : 97), « l'orthographe grammaticale est *la zone à haut risque* », haut risque de par sa dimension sociale et sociétale puisqu'avec l'arrivée des « nouvelles technologies et l'évolution des métiers, on écrit davantage » (Boch in Dauvergne, 2015, article EducPros.fr). Il s'agit pour ce travail de recherche de nous intéresser à l'orthographe, élément sensible de la maîtrise de la langue française.

1.1. *Les préconisations*

Depuis quelques années, différentes études, parfois très médiatisées, mettent en avant la baisse du niveau des élèves dans la maîtrise du français écrit. Pourtant, quelle que soit l'évolution des programmes de l'institution de ces dernières années, tous les ingrédients sont présents : l'apprentissage systématisé des caractéristiques des différents types de texte, de la phrase, de la ponctuation, le nom, le verbe, le pronom, l'accord sujet/verbe, les accords en genre et en nombre, les conjugaisons... « *L'orthographe s'acquiert par la pratique de divers exercices dont la copie, la copie différée et la dictée préparée.* » (Programmes officiels de 1995, 1^{er} degré, cycle 2), *le verbe et le nom dans la phrase et dans le texte – quelques phénomènes grammaticaux portant sur le texte – vocabulaire et orthographe lexicale* (Programmes officiels de 2002, 1^{er} degré, cycle 3), « *l'étude de la langue française (vocabulaire, grammaire, orthographe) donne lieu à des séances et activités spécifiques. Elle est conduite avec le souci de mettre en évidence ses liens avec l'expression, la compréhension et la correction rédactionnelle.* » (Programmes officiels de 2008, 1^{er} degré, cycle 3). L'année scolaire 2016-2017 connaît une nouvelle réforme des programmes scolaires. L'apprentissage et la pratique de la langue se veulent totalement transversales au sein du socle commun des compétences :

La place centrale donnée à la langue française ne s'acquiert pas au détriment des autres domaines d'apprentissage. Bien au contraire, la langue est aussi un outil au service de tous les apprentissages du cycle dans des champs qui ont chacun leur langage. S'approprier un champ d'apprentissage, c'est pouvoir repérer puis utiliser peu à peu des vocabulaires spécifiques. Ce repérage débute au cycle 2, se poursuit et s'intensifie dans les cycles suivants. La polyvalence des maîtres permet de privilégier des situations de transversalité, avec des retours réguliers sur les apprentissages fondamentaux. Elle permet de construire des projets où l'élève s'empare de la langue française comme outil de communication, avec de véritables destinataires, en rendant compte de visites, d'expériences, de recherches. La langue est un levier pour donner plus de sens aux

apprentissages, puisqu'elle construit du lien entre les différents domaines et permet d'intégrer dans le langage des expériences vécues. (Conseil supérieur des programmes, 2015 : 5)

Ces récentes préconisations pour l'enseignement de la langue française, de par leur transversalité au sein des différents apprentissages, se veulent plus pragmatiques et se calquent sur le socle commun des connaissances et des compétences nécessaires à l'adulte pour son insertion professionnelle¹.

Pour cela, les programmes officiels préconisent un apprentissage progressif de la langue, de l'école primaire à la fin de la 3^{ème}. Alors, qu'en est-il des pratiques réelles dans les classes ?

1.2. La réalité des pratiques

La compétence rédactionnelle suppose, parmi ses composantes, la compétence orthographique qui elle-même connaît actuellement un net recul.

Une étude récente (2016) rendue par La Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance (DEPP) publie les résultats d'une dictée proposée en 2015 à des élèves de CM2, déjà proposée pour un même niveau en 1987 et en 2007. Une baisse avait été constatée en 2007 et se voit confirmée en 2015. La note d'information de la DEPP est formelle :

Les compétences orthographiques mesurées dans le cadre d'une dictée diminuent globalement : en 2015, les élèves font en moyenne 17,8 erreurs contre 14,3 en 2007 et 10,6 en 1987.

C'est l'orthographe grammaticale (règles d'accord entre le sujet et le verbe, accords dans le groupe nominal, accords du participe passé) qui demeure la source principale de difficultés pour les écoliers français. (DEPP, 2016 : 1).

De nombreux chercheurs en sciences de l'éducation et en sciences du langage se sont ainsi intéressés à ce problème récurrent et alarmant.

Blondel (2011) rappelle que « l'école (...) ne se désintéresse pas de l'orthographe » mais que « au vu de la diversification des programmes et de la diminution du temps scolaire, (...) le temps dédié à l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe paraît faible par rapport à l'ampleur des notions à acquérir » (: 38).

Selon Drouailière (2015), le volume horaire consacré à l'apprentissage de la langue en CP a baissé de près de 50% en l'espace de 90 ans (1923 = 18h/semaine, 2015=10h/semaine). Ceci s'explique, entre autres, par la multiplication des missions de l'école : introduction des langues étrangères, initiation à l'informatique, ouverture culturelle via la musique et les arts plastiques, les sorties scolaires, la sécurité routière, etc.

¹ 1^{er} pilier du S3CP : Communiquer en français, loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie, *Légifrance.gouv.fr*

Un autre constat est porté par le même chercheur sur le redoublement. Les nouvelles pratiques se veulent plus prudentes quant à l'aspect psychologique du redoublement et le limitent dans la mesure du possible. Ainsi, le taux de retard à la fin de l'école primaire est passé de 33% en 1987 à environ 10% en 2016. Sans entrer dans le débat houleux de savoir s'il est utile ou pas de pratiquer le redoublement, on peut supposer toutefois que les lacunes sont reportées et cumulées d'année en année.

Déjà en 1965, un rapport de la Commission Beslais, commandé par le Ministère de l'Éducation Nationale, mettait en avant un nombre insuffisant d'heures consacrées à l'enseignement de la langue et constatait une baisse du niveau des élèves (Fayol, 2008). Depuis, les rapports n'ont eu de cesse de signaler cette dégradation. Malgré cela, le temps scolaire hebdomadaire s'est vu amputé de 4h dans les années 90 passant ainsi de 30h à 26h. Puis, à la rentrée 2015, la semaine des écoliers passait de 26h à 24h. Ainsi, le temps manque pour répondre aux objectifs des programmes.

Par conséquent, l'enseignement approfondi de la langue française est relayé au collège.

Le collège connaît à son tour les mêmes problématiques. Alors que les programmes du cycle 4 cherchent à introduire une nouvelle dimension de la grammaire, à savoir la grammaire de texte (Drouailière, 2015), ou encore la maîtrise du discours (Manesse, 2007), les collégiens nouvellement arrivés se voient propulsés dans une plus grande insécurité linguistique, la grammaire de phrase n'étant déjà pas elle-même maîtrisée. On peut supposer que les professeurs de collège rechignent à l'idée de devoir reprendre les compétences de base en orthographe grammaticale.

L'orthographe, dans les vagues des réorganisations des programmes, est une sorte de « patate chaude » : l'école compte sur le collège pour la stabiliser, et le collège la suppose en gros acquise dans ses grandes lignes quand les élèves entrent en sixième. (Manesse, 2007 : 208).

De nouvelles tendances voient le jour chez certains enseignants où la norme du français écrit ne relève plus d'une priorité absolue au profit de la maîtrise du discours et de l'organisation des idées. Ce processus s'intensifie à l'arrivée au lycée où l'étude d'œuvres littéraires se développe et où l'orthographe devient « une norme désacralisée » (Manesse, 2007 : 212).

Nous pourrions nous interroger sur le baccalauréat, premier diplôme officiel et fierté du système éducatif français. Comment ces lacunes orthographiques ont-elles été comblées en Terminale puisque le quota des 80% de réussite est aujourd'hui atteint et même dépassé (88,5% d'admis à la session 2016) ?

1.3. L'orthographe, le baccalauréat et les jeunes : des constats préoccupants

Les enseignants participant à la correction des copies du baccalauréat affirment être confrontés à un nombre considérable d'erreurs d'orthographe et de syntaxe (Drouailière, 2015). La baisse du niveau en orthographe est telle que les consignes données aux enseignants consistent à ne pas effectuer de décompte pour toutes les erreurs d'orthographe, au risque de noter une copie bien en-deçà de 10/20 (Le Figaro.fr, 15/06/2015). Par conséquent, les recommandations se généralisent autour d'une pénalité de 2 points à partir de 10 erreurs constatées. Ainsi, les étudiants de première année de licence, tout juste sortis du lycée et titulaires du baccalauréat, n'ont pas encore tous résolu leurs difficultés en français écrit, du moins en ce qui concerne les normes orthographiques. La grammaire, fournisseur d'outils d'analyse (classes de mots, étiquetage / natures et fonctions des mots et groupes de mots) permet de régler les problèmes orthographiques (Vasseur, 2009). Or, les dernières notions grammaticales ont été revues au mieux en fin de collège. L'obtention du baccalauréat ne serait donc plus le garant d'une bonne maîtrise de la langue et résulte du fait que « les jeunes ont été conditionnés à déconsidérer l'orthographe. » (Drouailière in De Coustin, 2015, article Le Figaro Étudiant).

Blondel (2011) fait un état des lieux du niveau d'orthographe grammaticale des étudiants de première année de licence en sciences du langage, et dresse un tableau des lacunes rencontrées d'après un test de positionnement proposé à leur entrée à l'université. Les résultats mettent en avant des difficultés persistantes que la chercheuse traduit dans une classification des erreurs les plus fréquentes et qui sera présentée dans la partie théorique de ce travail.

Quelle est aujourd'hui la position de l'université ? Peut-elle initier les étudiants aux écrits académiques et régler les difficultés linguistiques des primo-étudiants ?

2. La remédiation en compétences rédactionnelles à destination des primo-étudiants

Au total, les étudiants représentent chaque année un effectif considérable : 1,4 million d'inscrits dans l'enseignement supérieur dont 58% à l'université (Frier, 2015). Frier précise le rapport réussite et échec pour la première année : « 48% passeront en deuxième année de licence, 30% vont redoubler, 16% vont se réorienter et 6% abandonneront. » (2015 : 28). Les chiffres sont sans appel : le taux d'échec est relativement important.

Bien que des difficultés d'ordre économique ou social impactent certains étudiants, les enseignants prennent conscience des lacunes dans « la maîtrise de l'écrit et de ses usages » (Frier, 2015, p. 33). C'est alors qu'est instauré, dès 2008, le plan « Réussite en licence ».

2.1. Les prémices du plan licence : le tutorat

À la fin des années 90 et devant le constat du taux d'échec en licence, le tutorat voit le jour dans le but d'accompagner les étudiants dans leur cursus et notamment en compétences linguistiques. Le tutorat est alors confié à d'autres étudiants. Selon Annoot (2012), « le tutorat permet un travail individualisé » (: 130) et permet une meilleure rétention des concepts enseignés de par « la proximité sociale avec les tutorés (...). Le tuteur emploie un langage proche de celui de l'étudiant et utilise un vocabulaire qui lui est accessible. » (Baudrit, 2007 dans Annoot, 2012 : 131). Le tuteur apprend à son tour son propre fonctionnement et revisite les savoirs transmis, ce qu'Annoot nomme « les bénéfices secondaires » (2012 : 131).

Pour ce qui est de la maîtrise de la langue, les résultats ne sont pas convaincants et les universités décident de procéder à des diagnostics auprès des étudiants dès la première année.

2.2. Des cours de remédiation proposés ou imposés selon les universités

Alors que la finalité première de l'université est d'acculturer les étudiants à l'écrit académique ou de recherche afin de mener à bien leurs études, la maîtrise de la langue paraît évidemment indispensable. Les cours de remédiation l'attestent et ouvrent « la voie d'une prise de conscience du caractère social de la norme et, par conséquent, de ses enjeux dans le domaine des apprentissages. » (Frier, 2015 : 39). Pour une efficacité optimale des remises à niveau, il convient de ne pas réitérer ce qui a échoué jusqu'à présent et de ne pas procéder à une énième remédiation (Laurent in Boch et Frier, 2015) mais bien de proposer « des notions de grammaire plus solides que celles dont ils disposent » (: 254).

Dans un article d'EducPros.fr (2014) où il est question des cours de remise à niveau en langue française à destination des étudiants, quelques initiatives universitaires sont présentées. Pour la majorité des universités citées (Bourgogne, Cergy, Grenoble), les cours de remédiation sont proposés sur la base du volontariat et selon les besoins de chaque étudiant. Toutes n'offrent pas la possibilité de bénéficier des crédits (ECTS). A contrario, l'université de Nanterre impose des cours de français en ligne qui sont validés dans le

cursus. L'université de Grenoble via le laboratoire Lidilem propose, depuis la rentrée 2009, des cours de remédiation à destination des étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} année de licence, tout cursus confondu, durant tout un semestre et permettant de valider trois crédits. Les volontaires sont nombreux et l'offre de cours de soutien se trouve être inférieure à la demande.

Pour résumer, les propositions de mise à niveau en langue française sont favorables aux étudiants conscients de leurs difficultés et volontaires dans la démarche de remédiation. La possibilité d'obtenir des crédits supplémentaires pourrait faire partie des sources de motivation des étudiants et entraîner chez ce public une prise de conscience de la nécessité du « bien écrire » pour les études universitaires à venir et pour la carrière professionnelle à mener.

Afin de poursuivre les investigations dans ce domaine de la maîtrise de la langue française, en particulier dans la dimension de l'orthographe grammaticale, la section suivante présente le terrain de recherche et fait écho à ce premier chapitre.

Chapitre 2. Le stage : des éléments contextuels aux attentes pédagogiques

1. Contexte du stage

Le stage à l'origine de ce mémoire se déroule au sein de la section Langues étrangères appliquées (LEA) de l'Université Grenoble Alpes, en première année de licence (L1). Ce cursus offre une formation pluridisciplinaire et prépare aux emplois du commerce international, de la traduction, des relations et solidarités internationales, de l'information et de la communication, du tourisme et de l'enseignement. Environ 1000 étudiants sont inscrits en L1 et se répartissent selon leur parcours linguistique : anglais/espagnol, anglais/italien, anglais/allemand, anglais/japonais, anglais/arabe, anglais/chinois, anglais/russe.

Le public de première année de LEA est très hétérogène de par sa compétence en langue française mais aussi de par son parcours et son projet. Certains étudiants disent avoir choisi cette voie par dépit, parce que d'autres portes se sont fermées ou parce qu'ils s'imaginaient suivre des cours de langues étrangères, en continuité des cours suivis dans le secondaire, sans doute par information insuffisante. Or, les langues proposées sont rattachées à la dominante choisie, ce qui requiert une expertise importante. La finalité de ce parcours relève bien d'une professionnalisation.

Comme évoqué précédemment, les enseignants de LEA ont constaté des lacunes en français écrit chez ce public de L1. Afin d'y remédier, des séances de type travaux dirigés (TD) en compétences rédactionnelles ont été mises en place depuis la rentrée 2016, ce qui répond au plan « Réussite en licence » du ministère de l'enseignement supérieur (2007). J'ai été chargée d'animer ces TD auprès de 9 groupes de 15 étudiants pour une durée de 6h par groupe, soit 4 séances de 1h30. Ces étudiants sont issus des parcours anglais/espagnol, anglais/italien, anglais/allemand, anglais/japonais, et représentent 76% de français natifs et 24% de non natifs. Ce public est donc relativement hétérogène au plan culturel mais aussi dans son rapport à l'écrit. Chez les francophones, les enseignants constatent des difficultés importantes en orthographe, confirmant les explications précédentes.

Cette possibilité d'améliorer les écrits des étudiants est imposée dans la maquette LEA mais n'apporte aucune note ou encore ECTS (European Credits Transfer System) pour le semestre, ce qui peut expliquer un manque de motivation chez certains. Ils disent regretter l'absence de notation. Par ailleurs, certains ne comprennent pas l'utilité de ce

cours, considérant que leur pratique rédactionnelle en français est minoritaire dans le cadre de leurs études. Effectivement, ils disent rédiger majoritairement en langue étrangère, quel que soit leur domaine de prédilection. De ce fait sans doute, leur attitude générale est d'une extrême passivité, et l'absentéisme est important².

Ainsi, plusieurs enjeux s'imposent à moi :

- trouver un moyen de les rendre actifs et de les motiver
- leur faire prendre conscience qu'avec le développement des outils numériques, en particulier le mail et les réseaux sociaux, ils écrivent de plus en plus en français. Cette exposition sur la « toile » peut influencer sur leur image et vis-à-vis de certains destinataires : enseignant, futur employeur dans le cadre d'un stage ou d'un emploi, démarches administratives inévitables, etc.
- tester leurs compétences rédactionnelles afin de mesurer les besoins
- optimiser au maximum les 6h par groupe qui me sont dévolues pour réaliser ma tâche et obtenir des résultats.

2. Présentation de la commande et attentes pédagogiques de l'institution

Après concertation des enseignants en conseil des études sur les contenus du cours Compétences rédactionnelles en français, des suggestions ont été formulées et ont fait office de cahier des charges. Le fil conducteur de cette commande concerne les principes de rédaction de base de textes courts (question de cours, résumé, note de synthèse...) à moyennement longs (dissertation). Il s'agit de rappeler les composants essentiels : la problématique, l'introduction, la conclusion, le plan, les transitions, la logique et la clarté de l'exposé. Mais l'urgence réside dans les problèmes liés à l'orthographe et à l'expression. Les enseignants ont recensé, entre autres, les points de langue suivants :

- Les homophones grammaticaux à / a, c'est / ses / ces
- Les accords des participes passés
- La confusion entre l'infinitif et le participe passé pour les verbes du premier groupe (parler / parlé)
- La confusion entre le présent, le passé simple (1^{ère} et 2^{ème} personne du singulier) et le participe passé pour les verbes du deuxième groupe (finir, finit, fini).

² Entre 3 et 15 étudiants par classe en moyenne, selon les semaines.

Le cours peut être conçu comme de la remédiation, dans la mesure où ces notions auraient dû être assimilées dès le primaire et/ou le secondaire.

Les attentes pédagogiques apparaissent à deux niveaux des compétences rédactionnelles. En premier lieu, les difficultés orthographiques sont un problème majeur dans les écrits universitaires tels partiels et autres productions issues des travaux dirigés. Cette insécurité linguistique doit également être rapidement dépassée pour laisser place à une imprégnation des écrits académiques, formels, nécessaires à la réussite des études universitaires. Dans une deuxième strate et sur un plan à plus ou moins long terme, les étudiants seront amenés à effectuer des correspondances officielles de type demande de stage, ce qui nécessitera une lettre de motivation accompagnée d'un curriculum vitae. Il s'agira pour eux de maîtriser la langue car nous avons vu précédemment que la présence d'erreurs orthographiques dans ce type d'écrit peut influencer sur le recrutement de l'étudiant.

Ces notions doivent être acquises pour la troisième année (L3), année qui nécessitera la rédaction d'un mémoire d'études dans le cadre d'un projet tutoré³.

³ Le projet tutoré repose sur « (...) l'action conduite par un groupe d'étudiants ayant une utilité sociale conduite selon une démarche de projet. La méthodologie utilisée ainsi que les résultats obtenus font l'objet d'une évaluation sous forme de crédits. » (Annoot, 2012 : 148).

Partie 2

-

Cadre théorique

Chapitre 1. L'apprentissage, une dynamique individuelle ou plurielle

Les notions théoriques qui suivent ont pour but d'éclairer et de guider l'analyse des données recueillies. Dans le cadre de notre sujet, l'évaluation par les pairs dans le domaine de la maîtrise linguistique, il paraît important de revenir sur les modalités de fonctionnement de l'apprentissage individuel et collectif, et de faire le lien avec les activités cognitives générées. Par la suite, nous orienterons notre approche vers les pédagogies actives, vectrices d'une implication dynamique dans les apprentissages.

1. Les stratégies d'apprentissage

Dans cette première approche, il s'agit d'explorer le principe des interactions entre étudiants au profit de l'apprentissage, dans leur dimension coopérative et sociale. La notion de stratégie d'apprentissage sera ici évoquée comme un point de départ explicitant le fonctionnement cognitif relatif à tout apprenant. La partie qui suit a été largement inspirée des travaux de Perradeau (2006).

1.1. Les procédures mises en œuvre par l'apprenant

- Les représentations

Les représentations mentales reposent sur l'expérience du sujet et sur son environnement. Elles font appel à son propre vécu, à la transmission familiale et culturelle. Pour Michel Perradeau, la représentation est définie « comme un élément cognitif en relation avec un élément extérieur à lui et qui peut s'y substituer comme objet de traitement. » (2006 : 60). Le phénomène d'apprentissage consiste donc à remplacer les représentations initiales par de nouvelles acquisitions. Parfois, il s'agira uniquement de quelques modifications ou d'affiner les premières représentations.

- Le raisonnement

Le raisonnement relève d'une quête logique, des liens de cause à effet. Pour Michel Perradeau, « raisonner c'est faire des inférences » (: 61). Pendant qu'un raisonnement mathématique fait appel à une déduction, la démarche scientifique basée sur l'expérimentation emploie quant à elle l'induction. Il s'agit pour cette dernière « de produire du vrai à partir du possible » (: 61). C'est donc l'émergence d'hypothèses qu'il conviendra de confirmer.

Une autre forme de raisonnement permet de réaliser une économie cognitive : l'analogie. Elle fait appel à une situation similaire déjà vécue et résolue afin de la transposer sur la nouvelle. L'apprentissage en est alors simplifié et évite de reformuler des hypothèses.

- La mémoire

Entraîner la mémoire est indispensable à l'apprentissage (Perraudau, 2006). La répétition et l'exercice sont des parties prenantes de l'apprentissage et donc de la mémoire. Ils favorisent l'automatisation des procédures à conduire et mènent alors au savoir-faire.

- L'attention/la concentration

L'attention est « un fonctionnement inter et intrapsychique qui se développe avec la nécessité du milieu et la volonté de progrès cognitifs » (Boujon, 2004 cité par Perraudau, 2006 : 64), ce qui signifie que le développement de notre attention serait influencé par le contexte dans lequel nous évoluons et auquel la concentration doit s'adapter. Ainsi, l'environnement peut favoriser ou perturber l'attention du sujet portée sur une tâche influençant ainsi son degré de concentration ou de distraction. L'attention paraît alors comme un élément essentiel à l'apprentissage et « apprendre, c'est donc aussi apprendre à faire attention » (Blondel, 2012 : 46).

Dans le cadre de ce qui nous intéresse ici, le développement des compétences en français écrit, il est nécessaire pour le sujet-scripteur de solliciter toutes ces dimensions pour une acquisition durable et une mise en pratique efficace. Dans le cas où toutes ces conditions ne seraient pas réunies, l'entraide peut avoir son rôle à jouer.

1.2. L'apprentissage coopératif

Lorsque l'apprentissage individuel ne suffit pas ou lorsque l'enseignant veut varier les modes d'apprentissage, il peut avoir recours à l'apprentissage coopératif, autrement dit une co-construction du savoir à partir d'interactions entre apprenants. Colletta (1998) rappelle l'importance des échanges entre pairs dans la classe, qui favoriseraient les apprentissages, et s'appuie sur les apports des recherches de Vygotsky (1978) basés sur « la construction sociale de l'intelligence » (: 167-168).

Déjà aux XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles, des écarts étaient constatés entre les savoirs enseignés et les savoirs acquis chez les apprenants, alors les pédagogues sollicitaient les élèves experts pour aider leurs camarades (Annoot, 2004). Cette relation,

plus asymétrique, relevait plutôt du tutorat. Nous évoquons le rapport asymétrique (Paivandi & Espinosa, 2013) de la relation enseignant / apprenant où l'enseignant est vu comme « le représentant de la culture légitime » (: §5).

Aujourd'hui, l'apprentissage coopératif dans le milieu universitaire fait l'objet de nombreuses recherches, en particulier américaines, et porte le nom de « peer instruction » (Mazur, 1997). Elle ne repose plus désormais sur une relation asymétrique mais sur des échanges horizontaux. Gérard (2015) a procédé à une synthèse de travaux plus anciens qui lui permettent d'inventorier les bénéfices de l'apprentissage coopératif :

- Les étudiants se voient investis d'une responsabilité de transmettre leurs connaissances, ce qui représente une source de motivation.
- L'apprentissage se veut plus efficace car les étudiants interagissent en utilisant les mêmes références lexicales et amorcent le processus à un stade de compréhension similaire. Ce niveau de transmission horizontal favorise l'attention de celui qui reçoit les explications, tandis que celui qui transmet augmente sa faculté de rétention des informations.
- La qualité relationnelle entre étudiants s'en ressent : moins d'individualisme au profit de plus d'entraide.
- La coopération développe certaines compétences transversales attendues sur le marché du travail comme le travail collectif, l'écoute active ou l'argumentation.

Cependant, il s'avère indispensable pour l'enseignant de veiller à ce que l'objet d'apprentissage soit adapté au niveau des différents intervenants (membres de la relation coopérative) pour ne pas basculer à nouveau dans une relation asymétrique voire compétitive. Dans ce cas, l'apprentissage serait amoindri ou voué à l'échec (Buchs, 2007).

Lorsque toutes les conditions sont réunies et qu'il y a opposition de points de vue, le travail en dyade ou en groupe permet de conduire à l'émission d'exemples et de contre-exemples, d'arguments et de contre-arguments. L'analyse des propositions mène à une enquête, à l'émission d'hypothèses jusqu'à l'émergence de la notion à acquérir.

1.3. Le conflit sociocognitif au service de l'apprentissage coopératif

Le conflit sociocognitif, « passage d'un conflit interpersonnel (le conflit de moi avec autrui) à un conflit intrapersonnel (le conflit de moi avec moi) » (Develay, 2013 : §8),

a largement été exploré dans la littérature depuis Piaget dans les années 70 et concernait plus particulièrement l'enfant en âge scolaire. Depuis une vingtaine d'années, cette théorie tend à être transposée à l'adulte et surtout aux étudiants universitaires (Bourgeois & Frenay, 2001).

Le principe même du conflit sociocognitif repose sur la confrontation des représentations cognitives d'un individu à de nouvelles informations qui peuvent être déstabilisantes (Daele, 2010). Cette théorie est fondée sur l'idée selon laquelle « la pensée se construit par la confrontation à des données contradictoires, et la spécificité de l'échange avec autrui est que cet échange est propice à l'émergence de telles confrontations » (Darnon, Butera & Mugny, 2008 : 28). Ce conflit peut alors être vu comme « la rencontre d'une multitude de réponses possibles à une problématique » selon Doise et Mugny (1981 :175). Ainsi, la coopération entre étudiants suscite de nombreuses interactions dont des débats autour des représentations de chacun. C'est ce qu'expliquent Bourgeois et Nizet (1997 :160) : le conflit sociocognitif « favoriserait une décentration de l'individu par rapport à son propre point de vue, par la prise de conscience de réponses possibles autres que la sienne ». Le conflit sociocognitif installé, chacun cherchera à en sortir en se décentrant pour comprendre les différents points de vue et collectivement chercher un consensus.

Le conflit sociocognitif peut être schématisé comme suit :

- La phase 1 correspond au stade initial des représentations, de ce que l'étudiant croit savoir,
- La phase 2 est le passage critique et indispensable du processus, où le stade initial est ébranlé, remis en question,
- La phase 3 voit l'aboutissement du conflit. L'évolution se constate soit par une mise à jour complète des représentations soit par un ajustement plus fin de celles-ci.

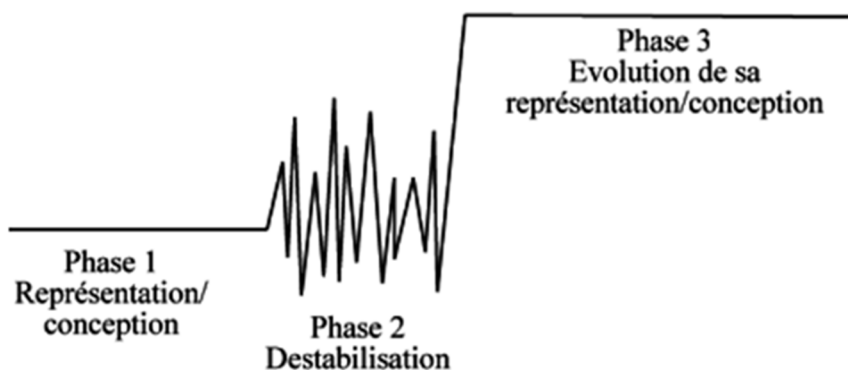


Figure 1. – Phases du conflit sociocognitif (Gérard, 2015)

Le conflit sociocognitif est, par conséquent, indispensable à l'apprentissage coopératif. Develay (2013) le perçoit comme « constitutif de la coopération. Pas une coopération guimauve qui dégoulinerait de bonté charitable ; pas une coopération pacifiante a priori mais une coopération en actes (...), bref l'organisation d'un véritable débat, conduisant à des décentrations. ».

C'est l'organisation de ce débat qui se trouve au cœur des pédagogies actives, véritable terrain de questionnements où l'apprenant se fait maître de son apprentissage.

2. Les pédagogies actives

Aussi appelée pédagogie nouvelle, largement explorée en sciences de l'éducation et centrée sur l'enseignement auprès des enfants, elle n'a pourtant rien de nouveau. Socrate l'employait déjà dans sa maïeutique ou l'art de faire accoucher les esprits, et répondait à toute question de ses disciples par une autre question (Platon, 380 av J.-C.). Plus récemment, ce modèle pédagogique a connu des courants développés par Piaget (le constructivisme dès 1923) et Freinet (le tâtonnement expérimental en 1943) pour les plus célèbres. Les différentes approches consistent à mettre l'apprenant dans une dynamique réflexive par opposition à une attitude passive de l'apprenant dans le modèle transmissif. Lebrun (2016) voit dans cette méthode « l'activité de l'apprenant qui est irréductiblement acteur et auteur de son apprentissage » (: 35).

Depuis plusieurs années, de nouvelles formes de pédagogie active ont vu le jour et ont permis de faire progresser le concept en fonction de l'évolution de la société et du public concerné.

2.1. La pédagogie inversée

Pour Dumont & Berthiaume (2016), « il s'agit de la concrétisation d'une philosophie, celle qui veut que l'apprenant soit davantage responsable de ses apprentissages et que l'enseignant joue davantage un rôle d'expert-accompagnant qu'un rôle d'érudit partageant ses savoirs » (: 10). Nous pouvons constater que l'apprenant est de plus en plus mis au centre des apprentissages où sa propre implication est primordiale. L'étudiant est alors guidé par un enseignant, nommé aussi « accompagnateur d'apprentissage » (Lebrun, 2016 : 26), mais acquiert par lui-même des compétences. Le principe de la classe inversée repose sur le fait de proposer le contenu d'un apprentissage aux étudiants, à travailler en autonomie (souvent via les nouvelles technologies) et à distance. Le temps consacré aux étudiants en présentiel est utilisé pour favoriser l'approfondissement des apprentissages en contextualisant les notions « dans un cadre collaboratif fondé sur un partage d'expertise et une connaissance distribuée », (Nizet, Galiano & Meyer, 2016 : 44). La co-construction des savoirs par les pairs tient une place encore une fois très importante et, avec le développement du multimédia, a un avenir prometteur dans l'enseignement supérieur et dans la formation professionnelle.

Une fois l'architecture générale de ce concept exposée, il convient d'envisager plus en détails la méthode à employer en présentiel et favorisant l'apprentissage : la démarche inductive.

2.2. La méthode inductive

La démarche inductive suggère un cheminement de la pensée basé sur l'observation, l'émission d'hypothèses et leurs confrontations jusqu'à émergence d'une conclusion vérifiable et réinvestie. L'apprenant passe d'une phase de contextualisation où l'analyse de la situation est primordiale, puis à une phase de décontextualisation par une mise en recherche, et enfin la phase de recontextualisation qui permet une conceptualisation, testée à son tour afin d'en vérifier l'appropriation (Joret, Pradet, Rebih, 2015). Il s'agit par là d'une méthode s'opposant à la méthode déductive qui, elle, se veut plus « normative, prédictive et linéaire ; elle ne comporte, en son principe, aucun feedback ; sa pertinence opérationnelle est présumée, et par voie de conséquence, ses résultats sont aléatoires » (Michel, 2002 : 8).

Laurent (2015) voit dans la démarche inductive le moyen de développer les compétences linguistiques des étudiants après avoir expérimenté sa méthode auprès d'écoliers. Pour cela, il envisage de responsabiliser chaque étudiant dans son

apprentissage. Il n'est alors plus question de transmettre des règles d'orthographe ou de grammaire, « on répéterait ainsi les leçons auxquelles ces mêmes étudiants ont sans doute assisté durant leurs années d'école primaire ou de premier cycle de l'enseignement secondaire, et qui, force de le constater, ne les ont pas conduits à l'apprentissage escompté. » (: 254). Laurent préconise de mener les étudiants à une fonction de « grammairien-chercheur », en les mettant au contact de difficultés linguistiques. Pour ce même enseignant-pédagogue, le cheminement vers la maîtrise de la langue passe nécessairement par différentes strates :

- La « perception » du mot ou des groupes de mots via la vue
- « L'évocation » qui émet un signal de déjà vu
- La « reconnaissance » correspond au rappel de la rétention d'un savoir, ici de l'orthographe d'un mot
- « La certitude vs le doute » renvoie à la confiance en soi du sujet. Il peut s'agir de la certitude de l'orthographe d'un mot à tort ou à raison et de même pour le doute.

Ces premières étapes font parties du processus naturel de notre fonctionnement et font écho à notre apprentissage linguistique continu. La quatrième étape correspondant à la confiance en soi va convoquer « un dialogue intérieur supplémentaire » (Laurent, 2014) visant à s'interroger sur les liens grammaticaux en jeu dans un écrit pour un résultat normatif. La méthode inductive, préconisée par Laurent et inspirée de Caleb Gattegno⁴, a pour vocation de « restaurer le dialogue intérieur » (Laurent, 2014 : 28) des élèves pour un ancrage cognitif à long terme.

Nous avons, ci-dessous, schématisé la progression suggérée par Laurent (2015) dans le cadre de sa démarche inductive destinée aux étudiants de quatrième année :

⁴ « Docteur en mathématiques et en lettres, Caleb Gattegno (...) [s'est] investi dans la lutte contre l'analphabétisme, il crée en 1958 « La lecture en couleurs » pour plusieurs langues. » (Blondel, 2012 : 55).

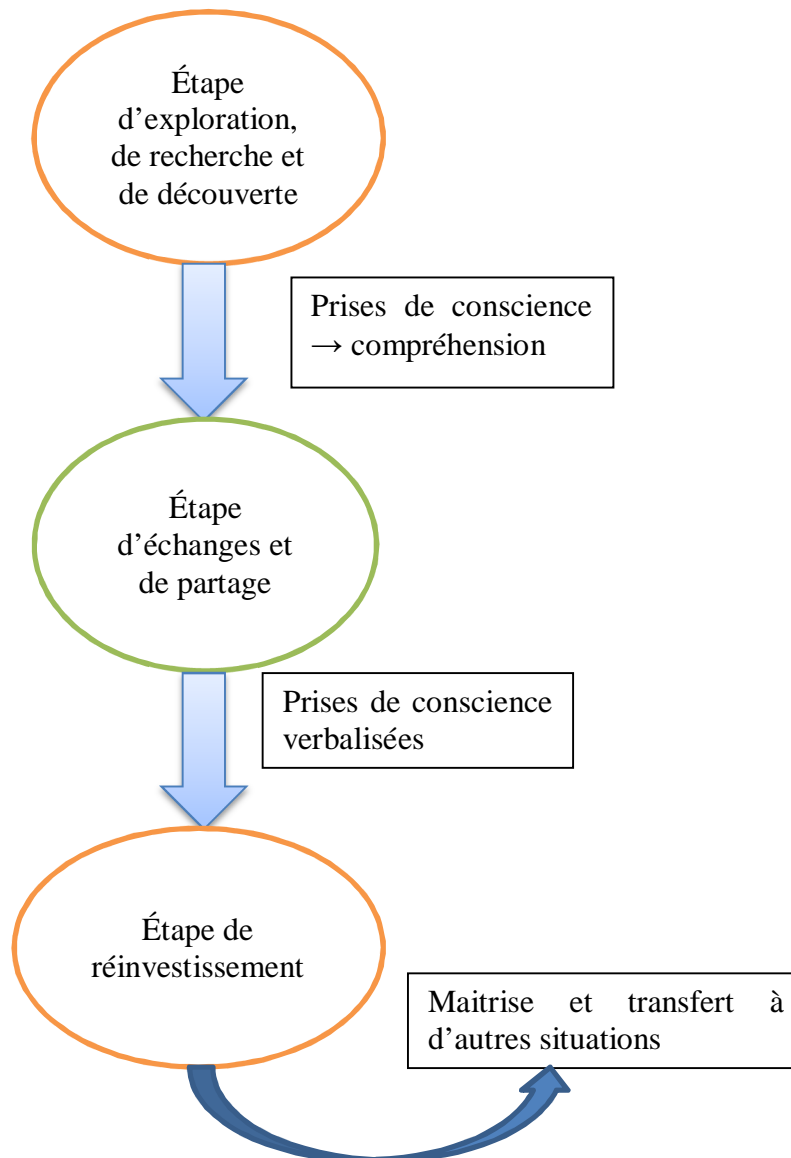


Figure 2. – Schéma de la progression inspirée de Laurent (2015)

Afin de faciliter la restauration de ce dialogue intérieur, qui se veut un acte autonome et individuel, ne pourrions-nous pas initier nos étudiants à cette mise en recherche, collectivement, via une décentration et au moyen de l'évaluation par les pairs ?

Chapitre 2. L'évaluation par les pairs

Le rôle de correcteur ou d'évaluateur peut être attribué aux étudiants eux-mêmes afin de les entraîner dans une « dynamique positive » et les inciter à pratiquer une « évaluation réflexive » sur les écrits de leurs pairs (Delorme, 1987 : 161-162). Appelée également « co-évaluation » (Lebrun, 2016 : 27), l'évaluation par les pairs (EPP) fait partie intégrante des principes de la pédagogie inversée. Il s'agit de l'évaluation d'un étudiant par un autre étudiant et repose sur « un feedback formatif ».

Cette évaluation, que Lejot (2017) nomme également « relecture », trouve désormais toute sa place dans les stratégies d'écriture des thèses de doctorants et fera office de référence dans notre projet d'analyse.

1. *Qu'est-ce qu'évaluer ?*

Selon le dictionnaire Larousse, évaluer vient de l'ancien français « value », valeur, et consiste à apprécier la valeur de quelque chose. Dans notre étude, l'évaluation permet d'apprécier la conformité d'une production écrite à travers sa structure, ses codes linguistiques et sa sémantique afin de ne pas compromettre la qualité communicationnelle. Dans la conception classique de l'enseignement, l'évaluateur est représenté par le formateur qui attribue lui-même une note et peut formuler des appréciations qui viennent justifier l'application d'un barème. Ce qui suit permet d'éclairer les différentes situations d'évaluation possibles et les dimensions psycho-affectives mobilisées.

1.1. *Évaluations et dimensions*

Les évaluations se présentent sous différents aspects selon leur finalité. Scallon (2007) cité par Famose et Margnes (2016) en distingue trois :

- L'évaluation des « connaissances », centrée sur la vérification de « la mémorisation d'informations »,
- L'évaluation des « habiletés », où l'étudiant doit mobiliser ses savoirs au service d'une nouvelle mise en situation, « mais dans un contexte où l'objet de la question et le domaine dans lequel elle s'inscrit sont connus »,
- L'évaluation des « compétences » ou capacités à conjuguer savoir et savoir-faire dans toute situation donnée au moyen de « tâches complexes qui vont exiger des étudiants la mobilisation de leurs ressources. » (: 259-260).

Dans la cadre de nos travaux, c'est cette dernière évaluation qui est envisagée dans la mesure où les étudiants ont dû mobiliser leurs ressources linguistiques dans différents types d'écrits.

Pour Famose et Margnes (: 260-261), l'évaluation sous-tend plusieurs dimensions qu'il convient de ne pas perdre de vue :

- « les dimensions cognitives et métacognitives » comprenant les stratégies d'apprentissage elles-mêmes (voir 1.1., chapitre 1 du cadre théorique) ;
- « la dimension motivationnelle » représentée par la conscientisation du but à atteindre et par « la confiance en soi » ;
- « la dimension émotionnelle » liée à la peur d'échouer et à la tension générée par le fait d'être évalué ;
- « la dimension sociale » reposant sur la faculté à « solliciter de l'aide » ou à interagir.

Ces dimensions jouent un rôle essentiel dans le processus d'évaluation par les pairs. Le point suivant envisage les unes comme des atouts pour l'EPP et les autres, considérées comme un frein à l'apprentissage, pourraient se voir amoindrie grâce à l'EPP.

1.2. Le mythe du rapport asymétrique enseignant / apprenant brisé

Le rapport enseignant / apprenant est vu traditionnellement comme asymétrique, l'enseignant faisant figure du détenteur des savoirs et évaluateur unique. Comme vu précédemment, évaluer induit plusieurs dimensions, notamment les dimensions motivationnelle et émotionnelle qui peuvent être sources de handicap dans la production. Nous pourrions émettre l'hypothèse que la dimension motivationnelle est améliorée dans le cadre de l'évaluation par les pairs, de par l'horizontalité de la relation. Il pourrait en être de même pour la dimension émotionnelle dans la mesure où l'étudiant prend conscience que le but d'une telle évaluation est partie prenante de l'apprentissage et que l'échec relève plus d'« essais-erreurs » comme développés dans la théorie de Piaget. Quant à la dimension sociale, elle se trouve être très sollicitée grâce aux interactions générées par la démarche inductive et par les commentaires des pairs.

1.3. L'évaluation vue comme formatrice

L'évaluation formative est définie par De Ketele (2016) comme un outil favorisant « les interactions entre élèves et enseignants pendant le processus d'apprentissage » (: 23) et permettant d'ajuster le cheminement vers une compétence à acquérir. L'élève prend

connaissance de ses réussites et de ce qu'il reste à assimiler. Dans le cadre de l'apprentissage coopératif et surtout de l'évaluation par les pairs, l'évaluation se veut « formatrice » (Nunziati, 1990 ; Scallon, 2000 dans De Ketele, 2016) « car elle vise à faire construire, par les élèves eux-mêmes, les critères qui permettront d'évaluer leurs productions et de déterminer leur progression possible. » (: 23). Ce caractère formateur relève ici de l'autoévaluation, du retour de l'élève sur ses propres productions et rappelle le rôle primordial de la décentration, comme vu dans le volet consacré au conflit sociocognitif. La décentration est perceptible dans tout apprentissage, qu'il soit individuel ou coopératif. Alors nous pensons que l'évaluation formatrice est efficace également au sein de l'évaluation par les pairs et peut constituer une étape intermédiaire avant une autonomie complète, véritablement nécessaire à l'autoévaluation.

Dans les travaux présents, il s'agit bien de nous focaliser sur le statut de l'évaluateur pour lequel le conflit sociocognitif se manifeste par la confrontation à une autre représentation que la sienne, dans le cadre d'une relecture de production écrite. Cette évaluation se veut pour l'évaluateur lui-même une « évaluation réflexive » (Meirieu, 1984 cité par Delorme, 1987 : 161-162) qui suggère de développer une attitude critique à la lecture des textes produits par les pairs.

2. Évaluer par la relecture

Sur le site d'Ortolang⁵, la relecture est définie comme l' « action de relire en vue d'apporter des corrections éventuelles », en orthographe grammaticale pour la partie qui nous intéresse.

2.1. Considérations sur l'efficacité de la relecture par les pairs

Chervel (cité par Blondel, 2011 : 86) ne voit pas en l'auto-relecture un outil suffisamment efficace pour pallier toutes les erreurs d'orthographe grammaticale, notamment pour les sujets en plus grande difficulté. Afin d'accompagner ces sujets vers une autonomie dans leurs propres relectures, il peut être intéressant de faire intervenir la relecture par un pair et ainsi valider ou invalider son efficacité.

Lejot (2017) explique la relecture entre pairs comme « une manière d'explorer les normes académiques des écrits de sa discipline via le regard de ses camarades » (: 3), dans

⁵ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, Ortolang (2012) : <http://www.cnrtl.fr/definition/relecture>

le cadre de relectures entre doctorants de l'université du Luxembourg. Dans notre étude, il s'agit d'explorer les codes linguistiques de ses écrits entre étudiants de première année de licence, mais le principe reste le même. L'écrit d'un étudiant est alors revisité par un autre étudiant qui porte des annotations sur les éléments à améliorer. Et, selon Carifio et al (2001) cités par Lejot, « [les étudiants] retravaillent plus leurs écrits lorsqu'ils reçoivent un feedback de leurs pairs. » (: 3). Cela peut être justifié par les dimensions émotionnelle et sociale modifiées au contact des pairs (cf. 1.2 chapitre 2 du cadre théorique). La dimension motivationnelle est remise en question d'après Brammer & Rees (2007, cités par Lejot) puisque, d'après leur étude, 20% des étudiants ayant participé à un projet de relecture similaire entre pairs affirment « qu'ils ne participeraient pas à ce type de processus s'ils n'y étaient pas contraints. » (: 3). Le mode d'accompagnement de l'enseignant prend alors toute son importance.

2.2. L'enseignant comme guide

Altet (2006) voit chez l'enseignant une fonction qui « n'est plus uniquement définie par l'institution comme une fonction d'enseignement, de transmission de savoirs mais comme une fonction de médiation dans les apprentissages, d'organisations de situations d'apprentissage actives pour l'apprenant, une fonction d'aide à l'apprentissage. » (: 5). Par ce rôle de médiateur, il veille à mettre tout en œuvre pour que la connexion entre les savoirs et l'apprenant s'établisse. Pour Bonniol (cité par Altet, 2006), l'enseignant est « un passeur » ou encore « celui qui établit des ponts » (Beillerot cité par Altet, 2006 : 10). Les appellations sont nombreuses : médiateur, intermédiaire, guide, accompagnateur, etc. Mais la finalité reste identique : l'enseignant ouvre la voie, donne les moyens aux apprenants de mener une recherche et de vérifier les hypothèses formulées.

Chapitre 3 : Théories linguistiques employées

1. Deux niveaux d'étude d'une production écrite

1.1. La grammaire de texte et la grammaire de phrase

L'étude d'une production écrite peut être réalisée sur deux niveaux. Chez les grammairiens ou encore dans le cursus de formation des professeurs de français, la distinction entre grammaire de texte et grammaire de phrase a toute son importance car les formations oscillent entre les deux concepts au gré des modifications des programmes scolaires. Nous retenons ces deux définitions reprises de manière synthétique :

- La grammaire de texte : elle correspond à la structure du texte dans son ensemble, se préoccupe de l'énonciation et de l'aspect discursif. Elle permet d'étudier la cohérence, la progression, la modalisation (ou expression de son point de vue), l'organisation graphique et spatiale du texte (Combettes, 1999).
- La grammaire de phrase : elle se rapporte au respect du code, de la norme et s'appuie sur l'orthographe, la conjugaison, le lexique (Combettes, 2016).

Il paraît évident que, pour la réalisation d'une production correcte, un type de grammaire ne va pas sans l'autre.

L'exemple donné par Charolles (2005) illustre parfaitement la nécessité d'agir sur les deux niveaux grammaticaux :

1 – Max est malade. Il a de la fièvre.

2 – Max est malade. La terre tourne.

L'exemple 1 est à la fois correct au niveau textuel et au niveau phrastique.

L'exemple 2 est correct au niveau phrastique mais pas au niveau textuel dans la mesure où il ne présente a priori aucune cohérence entre les deux affirmations.

1.2. Une étude selon deux dimensions : locale / globale

Lejot (2017) emploie, dans ses travaux sur les relectures entre doctorants, les termes de dimension globale et de dimension locale empruntés à Cote (2013 : 122). Elle distingue de fait ce qui relève du « contenu du texte et enrichit significativement le propos » (: 6) pour le niveau global, et de « la forme du texte et apporte des corrections grammaticales, lexicales et/ou orthographiques. » (: 6) pour le niveau local. Pour les besoins de notre analyse, nous assimilerons la grammaire de texte à la dimension globale et la grammaire de

phrase à la dimension locale. Lejot s'inspire des sous-catégories suggérées par Cote, déclinables dans les deux dimensions : évaluation, clarification, suggestion, altération⁶. Ces catégories relèvent plus de l'orientation donnée au commentaire, ce qui nous guidera dans la qualification de certaines tournures des commentaires mais nous retiendrons surtout une classification plus linguistique se rapportant à l'objet du commentaire.

1.3. La classification des erreurs retenue

La typologie des erreurs de Manesse (2007) retenue par Blondel (2011) dans ses travaux d'identification « des besoins des étudiants en français écrit » nous paraît approprié dans notre étude. Elle se justifie dans la mesure où elle a été conçue d'après des travaux de recherche sur un même public, à savoir des primo-étudiants. Les erreurs répertoriées sont issues des tests réalisés sur un échantillon représentatif et les résultats ont donné lieu à une exploitation intéressante.

Les catégories d'erreurs sont :

- Langue
- Grammaire
- Orthographe lexicale
- Signes orthographiques
- Ponctuation

Elles constituent le classement des erreurs du niveau local. Nous ajoutons la catégorie ponctuation, repérée dans de nombreux commentaires. Au niveau global, nous intégrons la catégorie syntaxe pour les commentaires du type « mal dit » qui regroupe les constructions de phrases erronées ou maladroites mettant en question le sens.

2. Les travaux de Lejot et données recueillies pour comparaison avec notre étude

Lejot (2017), déjà citée de nombreuses fois dans ce travail, a orienté ses derniers travaux sur la relecture entre pairs en formation doctorale et a représenté un repère important dans notre cheminement. Pour avoir mis le tutorat au centre de mes pratiques

⁶ Il s'agit de la modification apportée par le correcteur : « ajout, suppression, remplacement et inversion. » (Lejot, 2017 : 6).

lors de mon expérience précédente en cycle 2, je vois dans le choix de l'évaluation par les pairs une forme de continuité logique.

2.1 Description du dispositif

Des ateliers d'écriture ont été mis en place à l'Université du Luxembourg afin d'accompagner les doctorants en droit dans la rédaction de leur thèse. Ce dispositif s'appuie sur les études anglo-saxonnes ayant testé le « peerfeedback » et suggère une relecture entre pairs. Les étudiants évaluent des extraits de texte rédigés par leurs pairs dans le cadre de leur thèse, ce qui génère des annotations. Un travail de révision et de reformulation s'ensuit jusqu'à ce que l'écrit corresponde à la norme académique. Dans cette recherche, les commentaires seront analysés pour leur typologie et leur évolution.

2.2. Données recueillies

Dans cette étude, 22 écrits et 742 commentaires ont été analysés et répertoriés. Lejot (2017), influencée par les travaux de Cote (2013), dirige ses investigations dans les commentaires des relecteurs vers les deux dimensions vues au point 1.2. de ce chapitre : la dimension « globale » et la dimension « locale ». Il en ressort une linéarité de la progression des commentaires au niveau global et une évolution quantitative et qualitative au niveau local. Les annotations sont tournées vers les erreurs de lexique, de syntaxe et de grammaire. Dans un second temps et pour les séances futures, une grille critériée est conçue dans le but de guider les relectures et s'appuie sur les erreurs constatées dans cette expérience.

Catégorie	Global	Local	
Évaluation	Ce n'est pas un énoncé de thèse clair.	Ce mot n'a pas de sens	
Clarification	Pourrais-tu expliquer ton idée plus en détail ?	Que veux-tu dire avec cela ?	
Suggestion	Ton argumentation devrait être plus progressive	Tu devrais reformuler cette phrase	
Altération	Inverse tes arguments	Change "x" avec "y" Grammaire Orthographe Expressions Structure	Ajout Suppression Remplacement Inversion

Figure 3. – Catégories d'évaluation entre pairs (Lejot, 2017)

D'après une enquête réalisée par questionnaire, les doctorants ont confirmé l'utilité de ces ateliers et du dispositif de relecture par les pairs :

- du point de vue de l'évalué. « La motivation et l'enthousiasme des participants n'ont cessé de croître. Les doctorants nous ont confié retravailler leurs propres textes » (Lejot, 2017 : 12).
- ces travaux ne nous permettent pas de connaître l'utilité de la relecture par les pairs du point de vue de l'évaluateur.

2.3. Les effets sur l'évaluateur

La littérature, dont l'objet d'étude est l'évaluation par les pairs, porte essentiellement son analyse sur les effets de l'EPP sur les évalués. De notre côté, nous nous penchons sur les effets produits sur les évaluateurs, ce qui est rare dans la littérature à notre disposition.

Si nous admettons que les évaluateurs effectuent des recherches via internet ou dans des grammaires pour vérifier les erreurs relevées, nous pouvons supposer que la mise en recherche convoque une réappropriation des savoirs et qu'elle consolide les connaissances. Galtier (2016) voit dans la fonction de l'évaluateur l'opportunité de développer son autocritique : « Évaluer ses pairs permet aussi de développer sa capacité à s'autoévaluer, de prendre conscience de ses propres forces, progrès et manques. » (: 16). L'auteur note tout de même quelques résistances du côté des évaluateurs qui estiment ne pas être légitimes dans cette tâche.

De son côté, Brauer classe les différentes méthodes d'apprentissage selon leur efficacité sur l'apprenant.

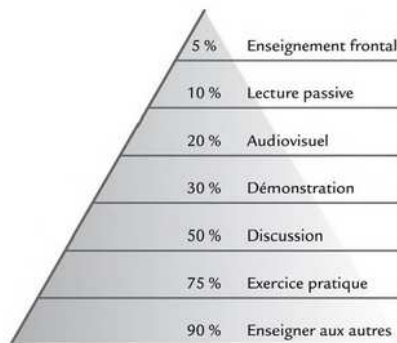


Figure 4. - « La pyramide de l'apprentissage représentant le taux de mémorisation en fonction de la méthode d'enseignement ». Source : National Training Laboratories of Bethel (Maine, USA) in Brauer (2011 : 13)

Nous constatons que deux catégories très présentes dans l'évaluation par les pairs et dans leurs échanges sont susceptibles de faire preuve d'efficacité dans l'assimilation des apprentissages d'après cette pyramide : « Enseigner aux autres » à hauteur de 90% et « Discussion » à hauteur de 50%.

3. Problématique

Durant ces dix dernières années, suite à une prise de conscience des chercheurs universitaires en littéracie, les travaux se sont succédés afin de prendre connaissance des difficultés linguistiques des étudiants, de les répertorier et de soumettre des méthodes afin de remédier à ces lacunes avec efficacité et durablement. Des outils relatifs à la démarche inductive sont aujourd'hui disponibles et se développent progressivement auprès du public adulte. Afin d'accentuer l'interaction entre étudiants, suscitée par une telle démarche, et de les inciter à devenir de plus en plus acteurs de leur apprentissage, nous avons envisagé d'employer la méthode du *peerfeedback* ou évaluation par les pairs. Nos travaux consistent donc à tester qualitativement cette démarche de relecture des écrits d'un point de vue linguistique. Notre objectif est d'apporter des éléments de réponse à la problématique suivante :

Dans quelle mesure l'évaluation par les pairs peut-elle constituer un outil efficace pour progresser en français écrit ?

Après réflexion sur les différentes théories liées à l'évaluation par les pairs, nous émettons les hypothèses suivantes :

- L'évaluation par les pairs peut générer plus d'implication des étudiants et ainsi les rendre plus actifs grâce à la recherche des règles grammaticales ou orthographiques : identifier, comprendre les erreurs de leurs pairs et les guider dans leur correction nécessite de revisiter les règles et de se les approprier.
- L'évaluation évolue de séance en séance : les commentaires sont de plus en plus pertinents, de mieux en mieux argumentés, de plus en plus structurés. Le guidage se fait plus précis :
 - Plus le commentaire est argumenté et développé, plus la recherche a été élaborée et utile à la progression des compétences linguistiques,

- Plus les commentaires sont pertinents, plus l'appropriation est efficace ; l'effet de décentration progresse et s'affine.

Les données recueillies dans le cadre de ce projet permettront de confirmer ou d'infirmier ces hypothèses et ouvriront la voie vers des ajustements du dispositif dont l'unique but est de redonner confiance aux étudiants en leur capacité linguistique.

Partie 3

-

Méthodologie de l'expérimentation

Chapitre 1. Présentation de la démarche pédagogique

1. *Organisation de la progression*

Pour la mise en place du dispositif pédagogique, je suis partie de l'hypothèse qu'évaluer ses pairs permettait de restaurer « le dialogue intérieur » (Laurent, 2014) sur le fonctionnement de la langue française. Il s'agit en premier lieu de proposer aux étudiants un écrit par séance afin de redonner une place essentielle à une production régulière à la manière d'une routine. Les différentes interactions en lien avec l'évaluation par les pairs supposent une entraide et une appartenance à une communauté à l'épreuve de difficultés linguistiques quasi similaires. Ceci suggère une confiance retrouvée en tant que scripteurs et leur permettrait de ne plus appréhender cet acte comme une contrainte mal maîtrisée.

1.1. *Calendrier des séances*

Après avoir pris connaissance de l'organisation des séances, je décidai de mettre en place un entraînement régulier pour pallier les lacunes des participants. Pour cela, il leur faut rédiger le plus possible. Selon les besoins des étudiants et afin de varier les productions, je décide de mettre en place la progression⁷ suivante :

- Séance 1 : Photo langage

À partir d'une photographie choisie et proposée parmi une trentaine, l'étudiant devait imaginer une histoire suggérée par la photographie en incluant une description de celle-ci. Le texte demandé représentait une vingtaine de lignes.

- Séance 2 : Synthèse

D'après un document sonore portant sur l'origine des langues⁸, le travail consistait en la production d'une synthèse des différentes informations émanant de l'exposé réalisé par le linguiste Bernard Victorri. Cet écrit devait comporter un maximum de 30 lignes.

- Séance 3 : Argumentation

Afin de rédiger un texte argumentatif, nous avons commencé par rappeler le principe et la structure d'un tel écrit. Puis, j'ai proposé le sujet suivant :

⁷ Cf. Annexe 1 Les deux premières séances détaillées, page 86

⁸ Interview de Bernard Victorri, linguiste ; cette vidéo a été conçue dans le cadre du parcours permanent du Musée de l'Homme (Galerie de l'Homme).
https://www.youtube.com/watch?v=fnbU-GdFnDY&feature=em-share_video_user

*A quoi servent les souvenirs ? Pensez-vous qu'ils sont utiles ou qu'ils sont destructeurs ?*⁹

Nous listons, dans un premier temps, les arguments et les exemples portant sur les souvenirs utiles et ceux sur les souvenirs destructeurs. Dans un deuxième temps, je leur laisse un temps de réflexion pour choisir ce qui constituera la thèse et l'antithèse selon leur point de vue initial.

Au vu du temps imparti, je leur demande de ne pas dépasser une page rédigée.

- Séance 4 : Atelier d'écriture¹⁰

Pour cette dernière séance que j'ai voulue plus ludique, je leur ai proposé l'écriture d'un texte imaginaire, en binôme, et comportant différentes contraintes imposées au fur et à mesure de la progression de leur écrit.

1.2. L'entre-deux séances

Entre chaque séance, je demande aux étudiants de saisir leur production et de me la transmettre par mail. Cette étape permet une première relecture en autonomie. À réception de chaque écrit :

- Je redistribue aléatoirement, toujours par mail, les productions. Chacun effectue alors une évaluation linguistique du travail d'un pair sous la forme de commentaires dans la marge du document.
- Je reçois en retour les évaluations que j'imprime et sur lesquelles nous effectuons cette fois-ci une correction collective orale, en sous-groupe, lors de la première moitié de la séance suivante.

Si une erreur suscite un débat, des doutes, des interrogations, un membre du groupe a la possibilité de noter la phrase ou le mot au tableau pour une réflexion avec l'ensemble du groupe-classe. A partir de cet exemple et selon la méthode inductive, nous réactivons la mémoire de chacun et reconstruisons la règle grammaticale concernée. Après cette dernière relecture, l'étudiant corrige sa production et doit être capable de justifier sa correction.

⁹ Inspiré des cours de français du DAEU B dispensés par Carole Blondel, et tiré du manuel *Le français en BTS* page 86

¹⁰ À la manière de Raphaëlle Frier, auteur de littérature de jeunesse et enseignante en école accueillant des enfants allophones à Marseille Nord, rencontrée lors du séminaire d'analyse de pratiques professionnelles (Cursus Master 2 Formation de formateurs en français écrit).

La structure du cours peut être schématisée comme suit :

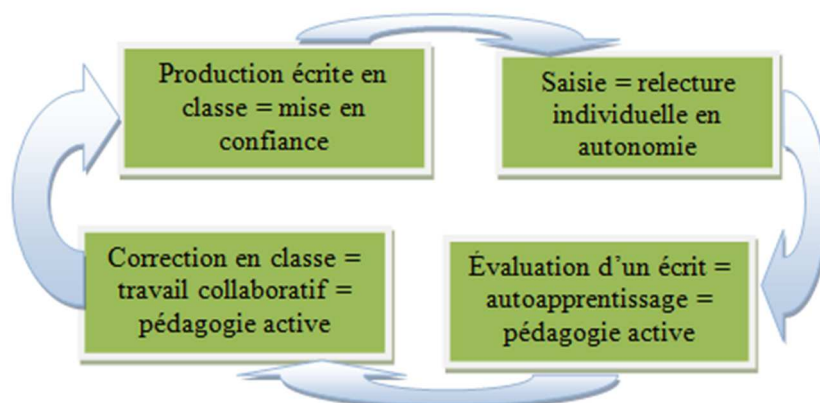


Figure 5. – Structure du cours « Compétences rédactionnelles » en L1 LEA

2. L'évaluation par les pairs et analyse des difficultés grammaticales rencontrées

2.1. Le difficile statut d'évaluateur

La posture de correcteur imposée aux étudiants est transposable à la tâche professionnelle relevant de l'enseignant. C'est ce rôle que l'étudiant va devoir s'approprier. Lors de la première séance, je précise qu'il s'agit de prendre ce rôle au sérieux et de ne pas se laisser tenter par quelques remarques extravagantes. En effet, les étudiants, de par leur jeune âge et bien qu'ils soient adultes, ont manifesté un besoin d'oraliser des propos loufoques ou encore blessants et souvent issus de leur propre expérience d'élève.

J'apporte une précision complémentaire en ce qui concerne les étudiants non francophones. L'évaluation par les pairs représentait une tâche difficile à réaliser pour eux car la grammaire française les passionne mais surtout les effraie. Ils ne se sentaient pas légitimes dans cet acte et étaient persuadés qu'ils n'apporteraient pas de plus-value aux travaux de leurs pairs, que ceux-ci soient francophones ou non francophones. Je les incitais donc vivement à produire un écrit comme le reste du groupe et à souligner les mots ou passages pour lesquels un doute subsistait. À la séance suivante, ils étaient intégrés dans un groupe hétérogène et procédaient à la correction de leur écrit comme les autres membres. Ils prenaient connaissance des commentaires de leurs pairs en direct, ce qui provoquait de nombreuses interactions car les évaluateurs se devaient d'être précis et explicites. Pour l'ensemble des groupes, s'ensuivaient des échanges sur les corrections à apporter, des

explications sur les règles grammaticales à appliquer, dans un climat proche du tutorat et ainsi de l'apprentissage coopératif.

2.2. Premier stade d'émergence

Après avoir expérimenté une première évaluation, j'ai cherché à faire émerger deux niveaux d'observation chez les étudiants. Nous avons donc dressé une liste des remarques annotées, puis les avons classées dans deux colonnes dont les titres ont été empruntés à Eve Lejot (2017) : une pour le niveau global du texte (ou grammaire de texte) et une pour le niveau local du texte (ou grammaire de phrase), sur ma proposition et après avoir pris le soin de les différencier. Je choisis de ne pas m'étendre davantage sur cette différenciation pour laisser les étudiants se l'approprier et ainsi constater son utilisation pour l'évaluation suivante.

Lors de la séance suivante, les étudiants ont fait part de leurs craintes quant à l'évaluation au niveau global. Ils semblaient plus enclins à évaluer les erreurs grammaticales et à comprendre les subtilités liées à l'accord du participe passé ou encore à différencier les homophones.

Au fur et à mesure des séances, les besoins sont exprimés plus clairement et le groupe verbalise davantage sur les notions compliquées les plaçant en insécurité.

2.3. La mise en application du rôle d'accompagnateur

L'émergence des règles orthographiques rencontrait parfois quelques difficultés dans son cheminement ou manquait de précision. Mes interventions relevaient alors du rôle d'accompagnateur, du guide. À toute interrogation ou formulation erronée, je répondais par des exemples ou contre-exemples ou encore par retour de question, laissant ainsi les étudiants poursuivre et accentuer leur réflexion jusqu'à vérification de leurs hypothèses. Je précisais aux étudiants qu'il n'était pas nécessaire d'utiliser de métalangage et de formuler les hypothèses et conclusions avec leur propre vocabulaire. Cette démarche, présentée durant cette année de formation en Master 3FE, me semblait essentielle pour plusieurs raisons :

- l'emploi des termes techniques de la grammaire comme la nature des mots ou leur fonction pouvait raviver des souvenirs douloureux des apprentissages passés et ayant échoué,
- une réflexion plus explicite et plus développée, parfois avec de nombreuses reformulations, permettait une compréhension accessible à tous.

La position de l'enseignant avait donc pour fonction de réguler les interactions en les arbitrant (si trop de métalangage) ou en les relançant (si rupture du fil de la discussion). À distance, il s'agissait de faire office de boîte de réception et de redistribution des textes produits en veillant à effacer toute trace nominative.

Le chapitre suivant est consacré à la présentation de la méthodologie d'analyse de l'expérience mise en œuvre dans le but de vérifier les hypothèses avancées.

Chapitre 2. Présentation de la méthodologie de recherche

Le recueil de données sera constitué de productions écrites évaluées par les étudiants, afin de constater l'évolution des annotations liées à l'évaluation par les pairs. Une fois la session des cours terminée et après transmission des questionnaires, j'ai procédé à une analyse du ressenti des étudiants quant à la pratique de l'évaluation par les pairs. L'analyse portera bien sur les apports du côté de l'évaluateur.

1. Méthodologie de l'enquête

L'enquête a été menée avec Eval&Go, logiciel d'enquête, de sondage et de questionnaire en ligne. Une invitation à répondre à l'étude est parvenue aux étudiants par mail le 27/04/2017. Le public ciblé correspond aux 26 étudiants parmi les plus fidèles au cours. Le délai de réponse accordé était de 15 jours, ainsi le 15/05/2017 l'enquête était close.

1.1. Présentation de l'échantillon

Sur les 9 groupes d'étudiants pris en charge en remédiation des compétences rédactionnelles, 3 groupes-test ont été retenus car potentiellement plus nombreux et plus assidus. Finalement, ils seront répartis de la manière suivante :

- Groupe 1 : 12 étudiants présents, 10 participent à l'expérience mais pas en continu, 2 participent en continu et offrent des données exploitables.
- Groupe 11 : 17 étudiants présents (dont 7 non francophones), 11 participent à l'expérience mais pas en continu, 6 participent en continu et offrent des données exploitables.
- Groupe 19 : 6 étudiants présents, 5 participent à l'expérience mais pas en continu, 1 seul participe en continu et offre des données exploitables.

1.2. Présentation du premier recueil de données : les productions évaluées

L'évaluation par les pairs s'est effectuée au moyen des outils de traitement de texte via des échanges par mail, ce qui constitue un corpus d'une vingtaine de productions évaluées pour les 9 étudiants retenus. Les écrits sont assez hétérogènes de par leur longueur et l'investissement porté par les étudiants. Des sujets de rédaction ont été plus captivants que d'autres, ce qui s'en ressent dans la qualité de la production. Les écrits relevant plutôt de l'imaginaire et du récit comme lors des séances consacrées au photo

langage et aux ateliers d'écriture ont connu davantage d'enthousiasme que pour les écrits du type argumentation ou encore compte-rendu. L'aspect ludique du travail proposé génère plus de motivation. Certaines relances ont été nécessaires pour obtenir les écrits tapés dans le temps imparti. Des évaluateurs n'ont pas trouvé d'erreurs lors d'une première lecture et me l'ont fait savoir par retour de mail. Je leur demandai alors de procéder à une seconde lecture. Des erreurs finirent par être repérées et traitées.

1.3. Présentation du second recueil de données : le questionnaire

L'objectif de ce recueil de données complémentaire est de mesurer le ressenti des étudiants quant à la pratique de l'évaluation par les pairs et de jauger les bénéfices liés à cette pratique.

Le questionnaire est organisé selon la progression suivante : le taux de mobilisation, la qualité des stratégies mises en place, l'évaluation de l'efficacité de cette pratique. Il comporte 12 questions dont 8 questions fermées et 4 questions ouvertes (cf. annexe n°2 page 88).

Justification des questions :

- Le taux de mobilisation

Deux questions amorcent l'enquête et servent à déterminer la participation et l'investissement des étudiants dans cette expérience.

Question n°1 : *À quelles séances avez-vous participé ?*

J'ai interrogé les 26 étudiants ayant participé au moins une fois à l'expérience afin de connaître leur mobilisation en cours, pour chaque séance. Cette question à choix multiple porte sur chaque séance, à cocher selon leur participation.

Question n°2 : *Entre chaque séance, vous avez reçu la production d'un autre étudiant pour évaluation. Sur quelle(s) production(s) avez-vous porté des commentaires visant à guider la correction ?*

Il s'agit dans cette question de connaître la mobilisation des étudiants entre chaque cours pour l'évaluation des productions entre pairs, connaître leur régularité et leur investissement. Les propositions de réponse sont identiques à la question précédente, à cocher selon la participation.

- La qualité des stratégies mises en place

Deux questions ont pour objectif de prendre connaissance des moyens matériels et cognitifs employés afin d'évaluer une production.

Question n°3 : *Pour chaque évaluation, combien de relectures vous étiez nécessaires avant d'émettre les commentaires ?*

Cette question permettra d'évaluer l'importance de la répétition des lectures dans le processus d'élaboration d'un commentaire. Elle est graduée de 1 à 5.

Question n°4 : *Quelles démarches avez-vous entreprises pour vérifier la pertinence de vos commentaires ?*

J'ai choisi ici une question ouverte afin d'étudier le processus mis en place par l'étudiant pour vérifier la pertinence de ses propos. Ce type de question permettra également d'obtenir une réponse personnelle et non pas figée comme pourrait l'être une réponse dans un questionnaire à choix multiples. J'espère leur avoir permis de réfléchir sur leur manière de procéder.

- L'évaluation de l'efficacité de cette pratique

Sept questions permettent de mesurer le ressenti lors de la réalisation de l'évaluation, de déterminer la progression en orthographe grammaticale et d'évaluer leur aptitude à transposer l'évaluation par les pairs en autoévaluation.

Question n°5 : *Cette tâche d'évaluation vous a-t-elle semblé difficile ?*

Les étudiants étaient ici invités à évaluer le niveau de difficulté rencontré dans leur tâche évaluative d'une production. Les réponses correspondent à une graduation allant de 0 à 5 (de *pas du tout* à *beaucoup*).

Question n°6 : *L'émission de commentaires vous a-t-elle permis de réactiver certaines règles grammaticales jusque-là oubliées ?*

Cette question cherche à constater si l'étudiant a procédé par hypothèses puis s'il a cherché à les vérifier en réactivant sa mémoire. Cela peut contribuer à mesurer la progression de l'étudiant en orthographe grammaticale. La réponse proposée est *oui / non*.

Question n°7 : *Si oui, lesquelles ?*

Cette question, en lien direct avec la précédente, se veut ouverte pour connaître les règles grammaticales revisitées et réappropriées, et réclame une réponse individuelle et personnelle.

Question n°8 : *En tant qu'évaluateur, avez-vous le sentiment d'avoir globalement progressé en français écrit ?*

Avec cette question, nous sommes au cœur de la problématique : je cherche à prendre connaissance du ressenti de l'étudiant quant à son éventuelle progression. La réponse proposée est à nouveau une graduation allant de 0 à 5 (de *pas du tout* à *oui beaucoup*).

Question n°9 : *Pensez-vous réinvestir votre capacité à évaluer un pair sur vos propres productions ?*

Ici, il s'agit d'analyser les perspectives envisagées par les étudiants sur ce que deviendront les futures tâches à réaliser sur leurs propres productions. Il est donc suggéré de prendre conscience de leur capacité à s'autoévaluer. La réponse proposée est *oui / non*.

Question n°10 : *Si oui, comment pensez-vous procéder ?*

Cette question ouverte est la suite de la précédente et cherche à appréhender les procédures mises en place par les étudiants dans l'autoévaluation. Il s'agit pour eux d'effectuer une projection et ainsi de leur permettre de réfléchir à des stratégies.

Question n°11 : *Si non, pourquoi ?*

Cette question est également liée à la question n°9 dans le cas d'une réponse négative et repose sur une réponse développée. Répondre *non* aurait pu être une solution de facilité dans le remplissage de ce questionnaire. Or, ici, répondre par la négative impose de justifier sa position, qui peut être recevable.

Question n°12 : *Vous êtes francophone / non francophone¹¹ ?*

Cette dernière question est en lien avec le taux de participation et apporte une précision. En effet, la démarche pédagogique a connu quelques modifications permettant ainsi de ne pas écarter le public non francophone. J'ai choisi de l'inscrire en dernier dans

¹¹ Par commodité, j'ai utilisé le terme francophone, même si les étudiants concernés le sont tous, pour différencier les natifs et non natifs.

cette enquête car elle permet d'apporter une précision qui n'est pas d'une importance capitale mais servira de guide dans l'analyse globale.

Schéma descriptif des catégories de questions

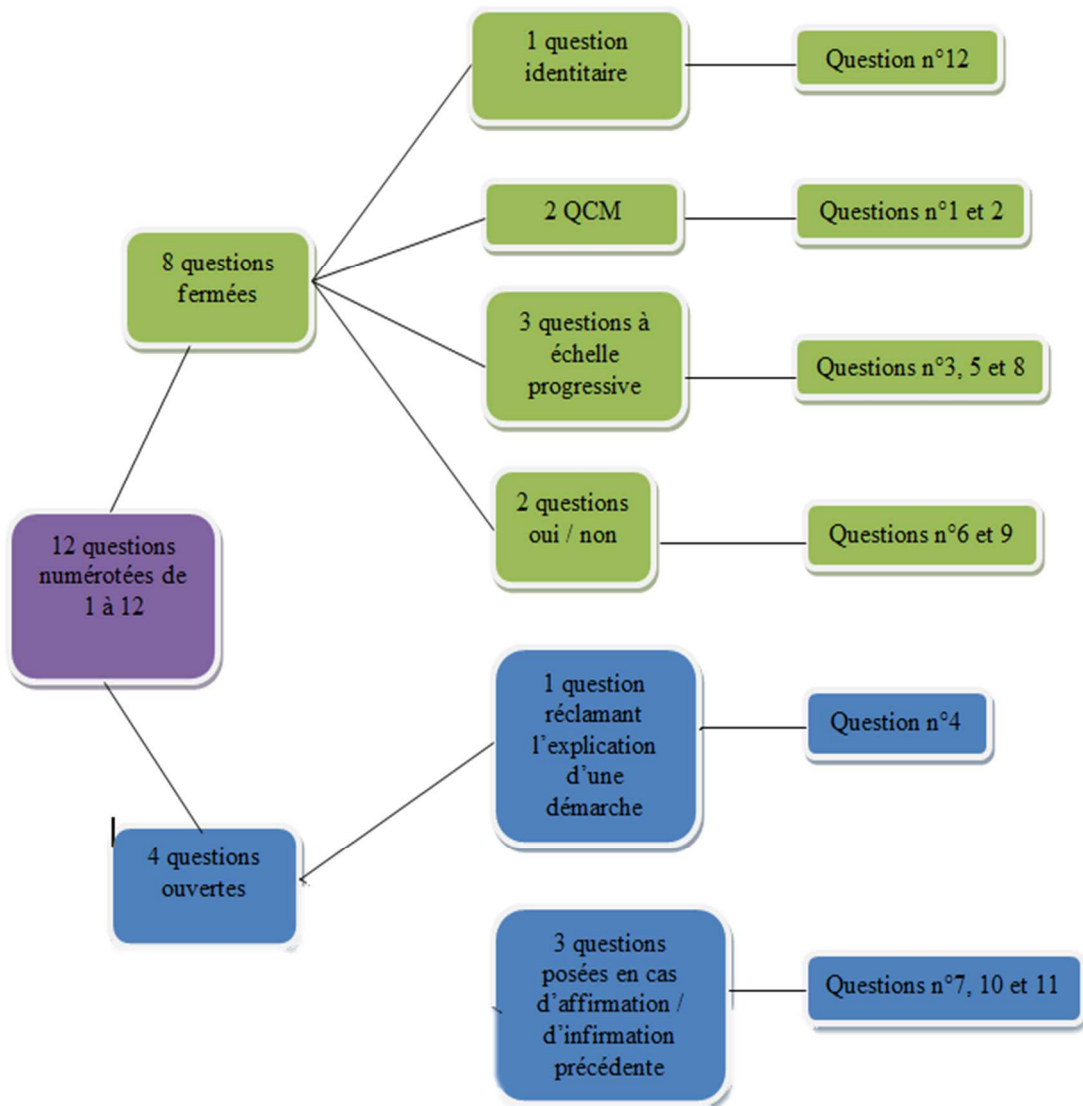


Figure 6. – Structure questionnaire sur le ressenti des étudiants de LEA

2. Méthodologie d'analyse

2.1. Traitement des données envisagé

La première analyse concerne l'étude des annotations relevées dans les évaluations des productions. Il s'agit d'observer la progression des commentaires. J'en ai constitué alors une grille d'analyse comportant l'évolution du nombre de commentaires, du nombre de commentaires argumentés versus de commentaires sommaires, du type d'erreurs relevées. L'évolution est constatée d'après la comparaison de l'analyse des commentaires des premières productions et des dernières. La dernière production (atelier d'écriture) ne fait pas partie de la recherche dans la mesure où nous avons effectué la correction des écrits dans la même séance.

La deuxième analyse porte sur l'évaluation du ressenti des étudiants, tant au niveau de la démarche utilisée et des stratégies mises en place que du constat de leur propre progression. Il s'agit ainsi d'une tendance qualitative. Le traitement des données correspond à un tri à plat, selon un critère à la fois.

2.2. Mes critères d'analyse

- Étude des productions

1 ^{er} critère d'analyse	Évolution du nombre de commentaires pertinents ¹² : l'analyse porte sur la différence entre les commentaires pertinents des étudiants et les commentaires erronés ou inutiles.
2 ^{ème} critère d'analyse	Évolution du nombre de commentaires pertinents portés sur le niveau global du texte : il s'agit de constater l'importance accordée par les étudiants à ce niveau de correction et de voir si les critères évoqués en cours ¹³ (2ème séance) ont été pris en compte.
3 ^{ème} critère d'analyse	Évolution du nombre de commentaires pertinents portés sur le niveau local du texte : la finalité de cette analyse est la même que pour le 2ème critère mais au niveau local des corrections.

¹² À signaler le caractère arbitraire de ce critère qui repose sur mon seul jugement.

¹³ Différenciation niveau local (« Grammaire », « lexique », « conjugaison », « orthographe », « syntaxe ») du niveau global (« pourquoi ? », « explique », « développe ») empruntée à Lejot (2017).

4 ^{ème} critère d'analyse	Évolution de la répartition des commentaires liés aux erreurs du niveau global (erreurs de syntaxe et de contenu altérant la compréhension) : ce critère permet d'affiner ce sur quoi portent les commentaires dans sa dimension globale et de constater le type d'erreurs le plus fréquemment relevé.
5 ^{ème} critère d'analyse	Évolution de la répartition des commentaires liés aux erreurs du niveau local (selon les erreurs de langue, grammaticales, lexicales, de signes orthographiques et de ponctuation) : comme pour le critère précédent, il s'agit d'analyser les erreurs retenues à l'intérieur du niveau local de manière plus précise et de repérer la récurrence du type d'annotations.

- Étude des questionnaires

La présentation des questions a permis de dégager des pôles d'analyse intéressants à développer. Nous les reportons ci-dessous en tant que critères d'analyse.

1 ^{er} critère d'analyse	Le taux de mobilisation : il sert à mesurer l'implication et la motivation des étudiants, à évaluer leur volonté de remédier à leur insécurité linguistique, dans un contexte où le cours leur avait été imposé et où la notation n'intervenait à aucun moment.
2 ^{ème} critère d'analyse	La qualité des stratégies mises en place : cette analyse porte sur la verbalisation des modes opératoires utilisés pour évaluer une production et servira de repère quant à la capacité de décentration de l'étudiant et sa mise en recherche.
3 ^{ème} critère d'analyse	L'évaluation de l'efficacité de cette pratique : essentiellement basée sur le ressenti de l'étudiant questionné, cette évaluation vise l'appropriation du concept par les étudiants et déterminera le point de départ des pistes didactiques envisagées.

4 ^{ème} critère d'analyse	La progression en orthographe grammaticale d'après les étudiants sera analysée selon leur ressenti et croisée avec la pertinence des évaluations des productions.
5 ^{ème} critère d'analyse	L'évaluation de l'aptitude des étudiants à transposer l'évaluation par les pairs sur leurs propres productions, en autoévaluation. Il s'agit de reconnaître chez l'étudiant l'intention de procéder à une évaluation de ses propres écrits comme il a pu le faire pour ses pairs.

Partie 4

-

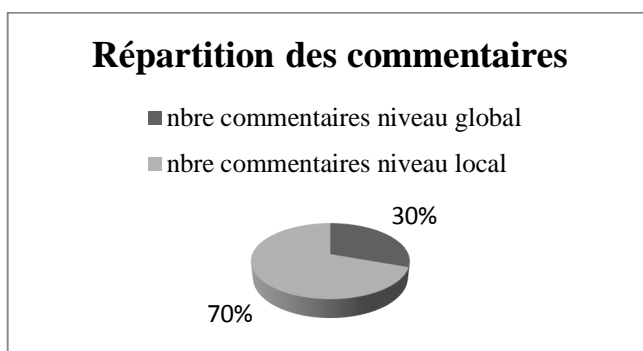
Analyse du dispositif

Chapitre 1. Analyse des productions évaluées

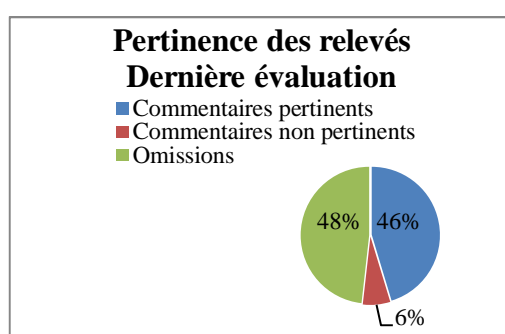
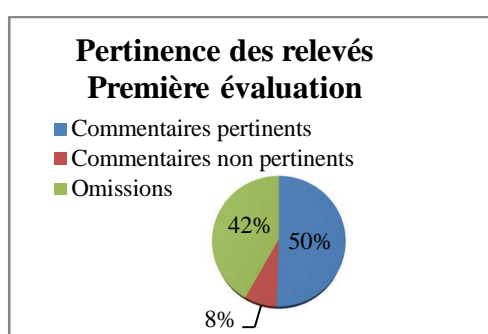
L'analyse¹⁴ qui va suivre se focalisera sur les commentaires rédigés d'après les erreurs commises dans le cadre de l'évaluation par les pairs comme présentée dans notre cadrage théorique. Les travaux d'étude réalisés d'après le recueil de données sont composés de comparaisons entre les premières et les dernières évaluations, et selon les critères de pertinence et de qualité structurelle des annotations.

1. *Évaluation de la pertinence des commentaires*

Tout d'abord, il est important de déterminer le rapport quantitatif des commentaires du niveau global / commentaires du niveau local.



Les annotations issues du niveau local soit de la dimension ortho-grammaticale sont nettement plus importantes que celles du niveau global. Qu'en est-il de leur pertinence ?

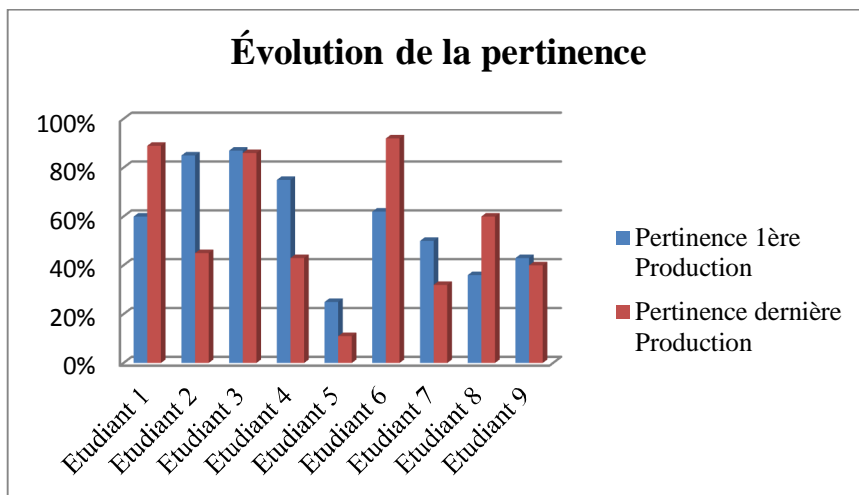


La pertinence des relevés d'erreurs baisse de 4% entre la première évaluation et la dernière. Les commentaires non-pertinents baissent quant à eux de 2%. Les omissions d'erreurs augmentent de 6%. Les étudiants se sont visiblement concentrés sur la réelle pertinence des erreurs relevées au risque d'en omettre de nombreuses.

¹⁴ Cf. Annexe 4 Tableaux de données, page 91

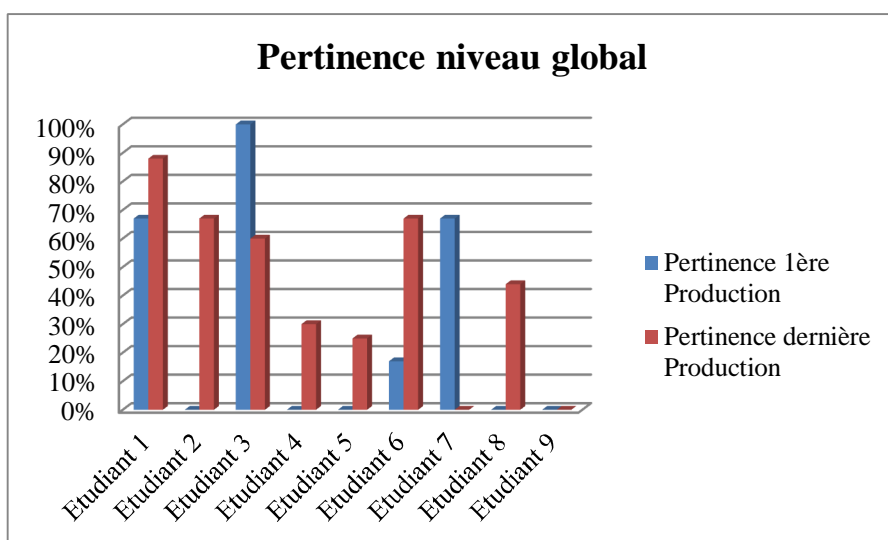
- Évolution de la pertinence des commentaires entre la 1^{ère} production et la dernière.

D'après les relevés des commentaires laissés par les évaluateurs et ceux de l'enseignant, nous avons pu établir une mesure de la pertinence des erreurs ciblées.



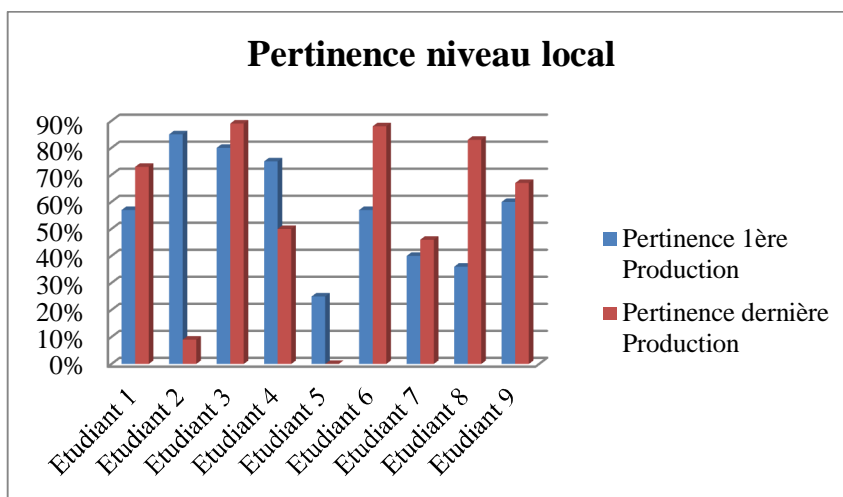
Pour 33% des étudiants, la pertinence des commentaires a connu une augmentation considérable entre les deux productions comparées. Pour 44% l'évolution est en nette baisse et 22% restent dans une même tranche de validité des commentaires. Ces résultats globaux ne sont pas favorables à une progression en compétences rédactionnelles. Il convient de comparer ces chiffres à ceux correspondant aux deux dimensions : globale et locale.

- Évolution de la pertinence des commentaires au niveau global du texte



Au niveau global, les commentaires sont de plus en plus pertinents pour 67% des évaluateurs et de manière significative. Nous pouvons en déduire que la séance 2 consacrée, en partie, à la répartition des erreurs selon deux niveaux d'exploitation a permis aux étudiants d'être plus attentifs quant à l'aspect sémantique du texte. Pour les 33% restants, nous supposons que leur vigilance s'est alors amplifiée au niveau local.

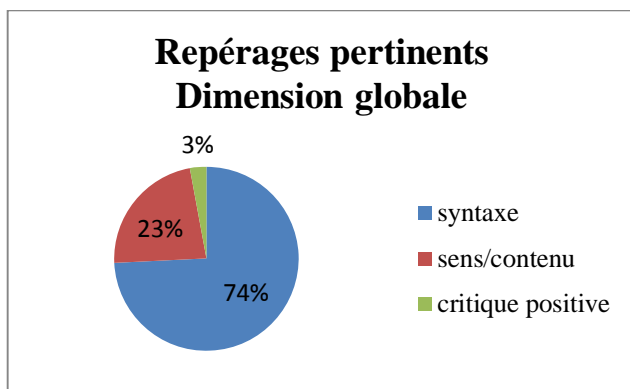
- Évolution de la pertinence des commentaires au niveau local du texte



La présence des commentaires au niveau local est significativement plus conséquente et ce sont également 67% des étudiants qui voient la pertinence de leurs commentaires progresser. Les quotas de pertinence sont nettement plus élevés que pour le niveau global. Nous pouvons en déduire que la mise en recherche des erreurs a plus été focalisée sur le niveau local, davantage axé sur l'orthographe grammaticale.

2. Les points de langue les mieux repérés et les mieux annotés

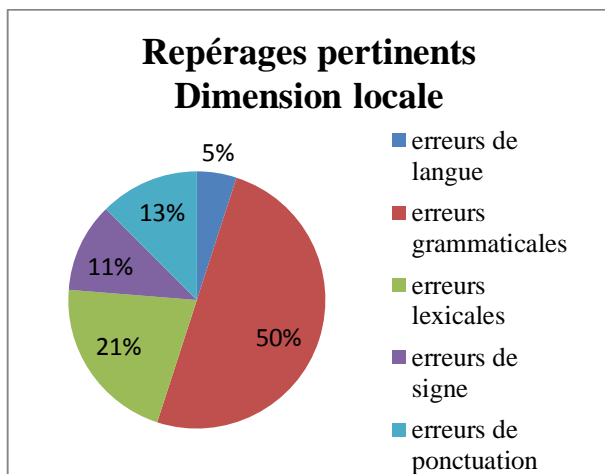
- Dimension globale



Les commentaires portant sur la syntaxe prédominent sur l'ensemble de la dimension globale, le contenu est peu évalué. Il est à noter, chez un évaluateur (étudiant n°1), la présence d'un commentaire appréciant la qualité du contenu et que nous avons mis en relief par l'intitulé « critique positive ».

→ « *Bel exemple* » (évaluation du texte argumentaire de l'étudiant 1)

- Dimension locale



La majorité des commentaires porte sur les erreurs grammaticales puis sur les erreurs lexicales. Les étudiants sont donc en capacité de repérer et de corriger un grand nombre d'erreurs grammaticales chez leurs pairs. Il se pourrait alors qu'il y ait une distorsion entre les erreurs commises fréquemment et l'aptitude des étudiants à repérer les erreurs.

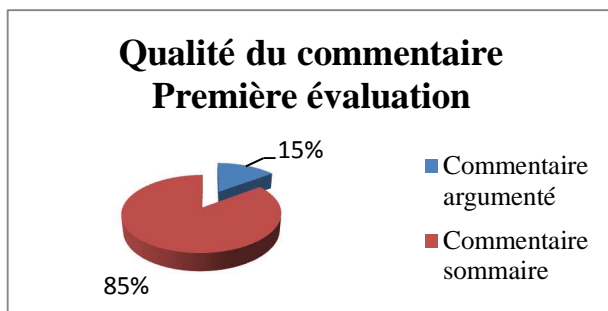
3. Étude de la structure du commentaire, rapport au dialogue intérieur ici verbalisé dans le commentaire

Après avoir analysé le contenu des commentaires, nous nous intéressons maintenant à la forme. Le commentaire est-il suffisamment étayé et explicite pour favoriser le guidage du rédacteur ?

Nous ne distinguons pas les deux niveaux d'interprétation : les dimensions locale et globale sont confondues, cette dernière étant moins développée.

- Qualité du commentaire lors de la première évaluation

Il s'agit, dans cette analyse, de comparer l'importance des commentaires développés et argumentés par rapport aux commentaires très sommaires.



Pour cette première évaluation effectuée sans préconisations, la majorité des évaluateurs a fait preuve d'altération et ainsi procédé à une correction en proposant soit un remplacement soit un ajustement grammatical à réaliser¹⁵.

« *Nous prirent le large.* » → « *Accord 1^{ère} personne du pluriel* »

« (...) *car tous le monde est capable de voir (...)* » → « *tout* »

« *tous ces objets (...) que la société fait passer comme nécessaire et indispensable* »
→ « *pluriel* ».

15% des étudiants se sont consacrés à la structure de leurs commentaires en les développant et en guidant le rédacteur. Il en ressort un réel engagement, une entraide douée d'empathie. L'emploi du conditionnel dans certains commentaires propose une correction plutôt axée sur une suggestion de rectification et qui peut être mieux reçue du rédacteur.

« *Toute la famille qui était restée en France avait décidé de les rejoindre dans cette aventure.* » → « *J'enlèverai le qui était pour rendre la phrase plus légère et plus fluide.* »

« *Le soleil, les plages et l'ambiance conviviale du pays les ont charmé.* » →
« *Faute d'accord du participe passé qui s'accorde avec le COD placé avant l'auxiliaire. De plus, je mettrai l'auxiliaire à l'imparfait car l'action est une action ponctuelle dans le passé.*¹⁶ »

Ce type de commentaire a généré de nombreux questionnements en cours lors de la restitution des évaluations. Des débats se sont alors engagés et, chaque étudiant ayant apporté sa pierre à l'édifice, nous avons vu émerger la règle d'accord du participe passé. À un niveau plus global, les étudiants non francophones se sont attardés sur le choix des temps verbaux dans un récit. Les explications formulées oralement par leurs pairs durant la séance ont eu l'air de les contenter. Afin de lever l'ambiguïté liée à cette annotation, il m'a

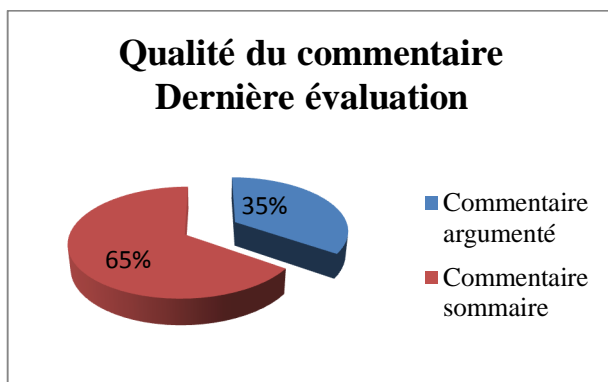
¹⁵ Cf. Extrait du répertoire des commentaires en annexe n°3 page 90

¹⁶ Confusion dans l'emploi des temps du récit

semblé essentiel, à ce moment-là, de reporter les arguments de chacun sur une frise chronologique dessinée au tableau.

- Qualité du commentaire lors de la dernière évaluation

Cette dernière analyse repose sur l'aspect qualitatif de la dernière évaluation et met en relief la progression réalisée au terme de cette expérience.



Nous constatons une hausse de 20% des commentaires argumentés en fin de séquence des évaluations par les pairs effectuées en distanciel. C'est relativement peu par rapport à ce qui était espéré. Nous émettons l'hypothèse qu'une lassitude s'est installée ou encore qu'à l'approche des examens, la priorité des étudiants s'est davantage orientée vers les révisions.

Néanmoins, au fil des séances, les commentaires argumentés établissent un réel dialogue avec le rédacteur afin de clarifier le contenu.

« (...) si on va plus loin, on compare des branches comme la langue latine avec celle germanique (...) » → « *Et au final, qu'est-ce que cela nous a apporté de comparer deux langues n'ayant pas les mêmes origines ? De quoi s'aperçoit-on ? Il manque la fin de l'analyse.* »

« (...) mais souvent il s'agit là de souvenirs *indolores* c'est-à-dire des souvenirs *toxiques*. » → « *Problème de vocabulaire ici, indolore signifie sans douleur, donc je ne pense pas que toxique aille avec.* »

Parfois, le contenu sémantique est remis en question laissant place à un débat philosophique en séance qu'il me faut recadrer sur la langue elle-même.

« *Les souvenirs nous renforcent, ils nous donnent du vécu, de la maturité.* » → « *Je dirai plutôt que c'est le vécu qui permet les souvenirs, et non pas les souvenirs qui permettent le vécu.* »

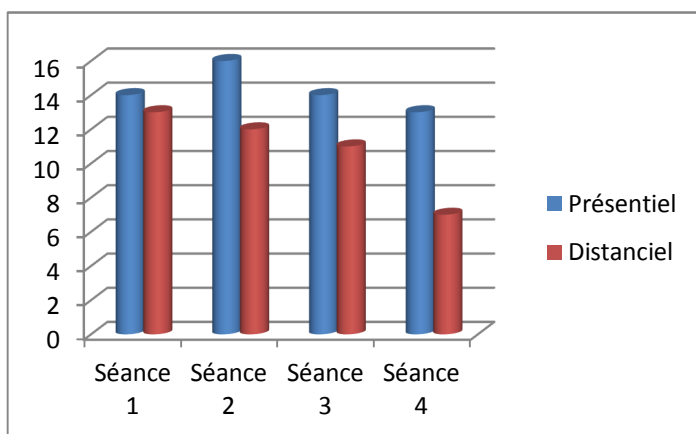
Les commentaires constitués, en début de parcours, de termes génériques comme « *orthographe* », « *pluriel* », « *mal dit* », voient leurs explications se consolider dans les deux dernières séances. Malgré la présence de quelques altérations dans les annotations, des propositions de révision sont formulées. Les étudiants évalués cherchent alors à valider ou à invalider la proposition de leurs pairs et à formuler une règle générale accessible via son inscription au tableau.

« *On pense aux personnes disparues qui nous manque (...)* » → « *manquent car renvoie aux personnes disparues.* »

Pour conclure la partie analyse des productions, les étudiants évaluateurs se sont majoritairement focalisés sur les erreurs d'ordre local et plus précisément dans les domaines lexical et grammatical. Nous pouvons tout de même constater une évolution du nombre de commentaires au niveau global mais qui reste néanmoins en deçà de l'évolution des commentaires au niveau local. Cette analyse a été réalisée d'après la pertinence des annotations mais il est à souligner de nombreuses erreurs omises par les évaluateurs. Le contenu des évaluations est plus de l'ordre de l'altération et suggère fréquemment un remplacement. Les annotations les plus structurées, plutôt rares, suggèrent un cheminement de réflexion proche du dialogue intérieur indispensable dans une démarche inductive.

Chapitre 2. Analyse des questionnaires sur le ressenti des étudiants

Sur les 26 étudiants interrogés¹⁷, seulement 16 ont répondu au questionnaire en ligne. Il s'agit vraisemblablement des étudiants les plus assidus puisque leur participation à chaque séance en présentiel oscille entre 81% et 100%. L'investissement dans la tâche à réaliser à distance est moindre (entre 68% et 81%). Ceci peut s'expliquer encore une fois par leur manque de motivation lié au principe de non-notation.



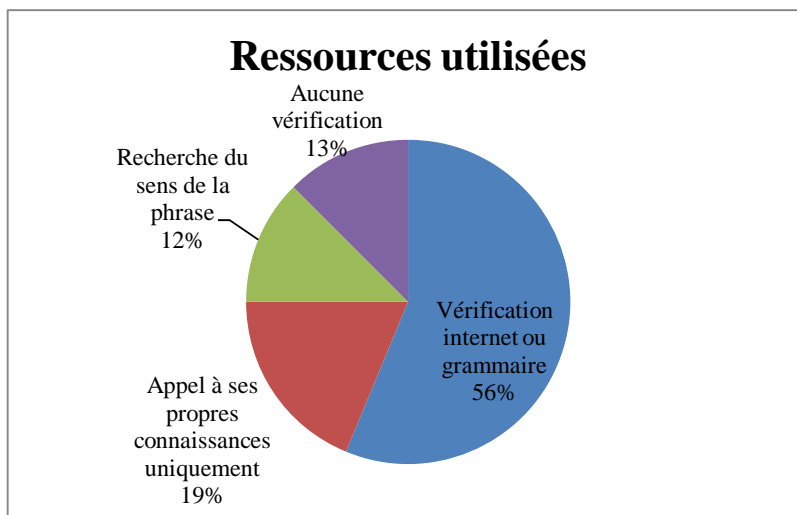
Mobilisation des étudiants sur l'ensemble de la séquence

1. Étude des stratégies mises en place par les évaluateurs

1.1. Les relectures et ressources utilisées

Les évaluateurs affirment avoir eu besoin de deux lectures en moyenne pour cibler les éventuelles erreurs. Selon eux, une première réflexion se met en place au repérage des erreurs mais la véritable recherche permettant le conflit sociocognitif interviendrait à la vérification de la pertinence du commentaire. L'analyse suivante recense les stratégies mentionnées par les évaluateurs pour confirmer les annotations.

¹⁷ Cf. Annexe 5 Rapport questionnaire L1 LEA, page 92



Une majorité des étudiants (56%) affirme que les erreurs relevées entraînaient une vérification sur internet ou dans une grammaire. Cette recherche conforte leurs hypothèses, apporte des précisions et ouvre sur les erreurs possibles / les formes correctes par d'autres exemples. A contrario, la vérification fait office d'ajustement des représentations premières. 19% des répondants disent avoir confiance en leurs connaissances pour corriger les écrits de leurs pairs et 12% affirment se fier au sens de la phrase pour repérer des erreurs éventuelles. Les 13% restants disent ne procéder à aucune vérification et restent évasifs dans leur justification.

1.2. Stratégie mise en place : des catégories grammaticales visées

Ce sont 19% des répondants qui affirment se focaliser sur un fait de langue en particulier, une difficulté grammaticale reconnue, mais ils ne précisent pas s'il s'agit de connaissances maîtrisées donc facilement identifiables ou de problèmes récurrents qu'ils s'efforcent de gommer :

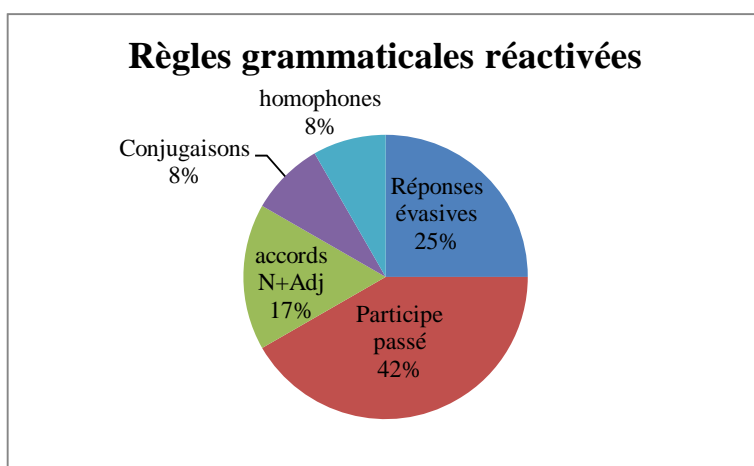
- 1 étudiant voit dans les erreurs en orthographe grammaticale et surtout en conjugaison une correction facile car il peut se référer à une grammaire ou des tableaux de conjugaison. Par contre, « concernant la syntaxe et la stylistique, je pense que c'est en fonction de notre niveau de français ». Cet étudiant dit réfléchir aux deux niveaux d'intervention sur un écrit : les niveaux global et local.
- 2 étudiants affirment être attachés au bon accord des verbes et rechercher le sujet systématiquement ; 1 des 2 étudiants rapporte s'attarder particulièrement sur l'accord du participe passé.

2. *Étude du ressenti*

Après avoir testé le processus utilisé par les étudiants afin d'évaluer les écrits de leurs camarades, nous nous intéressons maintenant à leur ressenti après cette nouvelle expérience et à leur projection en tant que scripteur autonome.

2.1. *Sentiment de progression*

Pour 68% des étudiants et à leurs dires, cette expérience a permis de réactiver des règles grammaticales jusque-là oubliées. Leur justification quant à cette réactivation repose sur les règles suivantes : 42% ont revisité les règles de l'accord du participe passé, 17% les règles d'accord du nom et de l'adjectif, 8% pour les conjugaisons et 8% pour les homophones grammaticaux. 25% des répondants sont restés évasifs sur les points de langue révisés.



Sans même avoir présenté le cahier des charges formulé par les enseignants de la section LEA, les étudiants ont réactivé les règles grammaticales correspondant aux besoins ciblés au préalable.

Quant à la question cruciale, « en tant qu'évaluateur, avez-vous le sentiment d'avoir progressé en français écrit ? », 31% des étudiants expriment l'impression d'avoir beaucoup progressé en français écrit, 56% disent avoir moyennement progressé et 13% très peu voire pas du tout. Il est à noter que l'acte d'évaluer ses pairs a semblé moyennement difficile à 62% des participants ayant répondu au questionnaire.

2.2. *Développement de l'auto-évaluation*

Afin d'évaluer la capacité des étudiants à se confronter à leurs propres écrits et à les améliorer, nous avons cherché à connaître les stratégies prévues pour leurs productions à venir.

87% des répondants disent être capables de réinvestir leur savoir-faire d'évaluateur sur leurs propres écrits et procéderaient comme suit :

- Pour 62%, la relecture et le questionnement intérieur sont indispensables.

« Relire avec plus d'attention, en réfléchissant plus aux règles. »

« En relisant et en me posant des questions surtout pour les accords. »

« Je procéderaï de la même façon : une première relecture puis une seconde plus poussée pour chercher les fautes d'orthographe ou de syntaxe. »

- Ce sont 15% des étudiants qui pensent faire appel à une ressource extérieure après relecture : internet, manuel de grammaire ou encore l'avis d'un pair.

« De la même manière : préciser pourquoi il y a une erreur et si je ne suis pas sûre, aller chercher. »

« En envoyant ma production à une de mes amies pour qu'elle la relise à son tour et me donne son avis. »

- 23% des réponses correspondent à des commentaires ne portant pas exactement sur la question posée mais qu'il convient de relever car ils sont les témoins du cheminement cognitif des évaluateurs ou des évalués.

« En ayant vu les erreurs d'un pair on pense à ne pas faire les mêmes erreurs. »

« En relisant de manière plus attentive et en pensant aux commentaires, remarques qu'on a pu me faire auparavant. »

« (...) ce qui peut nous paraître clair et compréhensible ne l'est pas forcément pour l'autre. »

« Etre remis en question par ses propres camarades permet réellement de se dépasser, du moins dans mon cas. J'ai vu que réaliser un bon devoir n'est au final pas si compliqué, et qu'il faut simplement donner du sien, en pensant à la personne qui va nous corriger, et en essayant de rendre le meilleur travail possible. »

Les 13% des étudiants ayant répondu par la négative, qui ne pensent donc pas réinvestir l'expérience sur leurs productions, révèlent une confiance en leur relecture autonome ou au contraire disent ressentir une appréhension à l'idée de s'autoévaluer.

« Non car lorsque j'écris, je réfléchis directement à toutes les règles de syntaxes, d'orthographe... j'ai juste besoin de me relire une fois à la fin et c'est tout. »

« C'est toujours mieux d'avoir aussi un avis extérieur, et si c'était à moi de faire la propre évaluation, dans ce cas je la ferai quelques temps plus tard car généralement avec le temps on se rend mieux compte de ses erreurs ou points à améliorer. »

« Il est toujours plus compliqué de corriger ses propres erreurs que celles des autres. Il y a un côté très subjectif dans le cas où l'on relit son propre texte. »

Par ces différents relevés issus des questions ouvertes de l'enquête, nous constatons des erreurs linguistiques récurrentes et volontairement non rectifiées dans ce travail. Ce choix repose sur une réflexion à poursuivre au plan pédagogique quant à l'écriture spontanée dans laquelle les automatismes linguistiques sont à consolider.

Bilan

Pour conclure cette analyse, nous pouvons retenir la faible proportion d'étudiants réellement engagés dans la démarche d'évaluation de leurs pairs. Néanmoins, la réflexion apportée dans les réponses aux questions de cette enquête est intéressante et confirme les théories de l'apprentissage du type constructiviste. Le temps consacré à la remédiation en compétences rédactionnelles est insuffisant et n'a pas permis d'atteindre le but initial.

Malgré les ressources puisées dans notre cadre théorique, certaines difficultés inattendues ont entravé la progression visée. La partie qui suit aura pour vocation d'envisager des pistes didactiques permettant d'améliorer le dispositif d'évaluation par les pairs et de développer massivement un ancrage linguistique de qualité à long terme.

Partie 5

-

Pistes didactiques envisagées

Chapitre 1. La réorganisation de la séquence : une priorité

1. Le format

1.1. Pallier l'absentéisme

Dans un premier temps, il s'agit de pallier l'absentéisme récurrent des étudiants. Pour cela, il peut être intéressant de maintenir ce cours au statut obligatoire et de proposer un test de positionnement à l'image des tests diagnostiques réalisés en amont des cours de langue. Cela permettrait de faire prendre conscience aux étudiants de leurs lacunes. C'est ce qui avait été mis en place à la rentrée 2010 en première année de licence de sciences du langage auprès de 82 étudiants, expérience analysée par Blondel (2011).

Une brève présentation du cours lors de la prérentrée ainsi qu'une maquette expliquant le programme et le contenu permettraient sans doute de susciter quelque intérêt.

1.2. L'absence de notation : un problème majeur

Aux dires des étudiants, le manque de notation représente un frein à leur implication. Ils mesurent difficilement le caractère obligatoire de ce cours sans validation des ECTS. Nous pourrions restaurer un système de notation sous forme de « score » : des points seraient attribués en fonction de l'assiduité en cours, de l'implication et de la réalisation des tâches. Selon le score final, l'unité est validée ou invalidée. Il reste à la charge de l'enseignant de rappeler régulièrement ce fonctionnement en cas d'absence en cours ou de tâches non réalisées à distance.

1.3. Planification des séances

Afin de concevoir une progression intéressante pour les étudiants, il paraît important d'organiser des séances de remédiation en compétences rédactionnelles sur une période plus longue que les quatre semaines (1h30 par séance) octroyées. Comme cela est déjà le cas dans d'autres disciplines, l'organisation d'une séance de 3h par semaine, une semaine sur deux, le temps d'un semestre, paraît plus confortable en termes de progression et de contenu, soit un total de 24 heures. Étaler les séances permettrait d'intercaler des tâches à réaliser à distance. Le travail demandé viendrait alors expérimenter et renforcer les notions explorées en cours.

Un tel format a pour vocation de dynamiser les séances grâce aux pédagogies actives et à la diversification des activités proposées pour plus d'efficacité. Ce qui nous conduit à un autre défi : celui de la motivation des étudiants.

2. De la sensibilisation à la motivation

2.1. Remotiver les étudiants

La motivation passe nécessairement par une sensibilisation en impliquant les participants, en les confrontant à des phénomènes qui les remettent en cause (Mucchielli, 2012). Cette remise en cause développe « une participation personnelle active » et entraîne « des réactions émotionnelles » (: 103). On sait dorénavant que « l'engagement émotionnel dans une activité d'apprentissage intensifie la motivation à effectuer cette activité et en facilite par là même l'accomplissement. » (Develotte, 2006, dans Frier, 2015 : 158). Dans notre domaine, il s'agira de sensibiliser les étudiants à la norme orthographique à travers les écrits universitaires et de les faire progresser dans leurs compétences rédactionnelles. L'approche se veut très fine et doit veiller à ne pas succomber au discours culpabilisant qui pourrait renforcer l'insécurité scripturale des étudiants. Les compétences rédactionnelles à développer devront être abordées de façon à motiver les participants individuellement par la prise en compte de leurs centres d'intérêts mais aussi collectivement puisque l'écrit implique le rédacteur et le lecteur. S'établit alors une pression sur le scripteur : la conformité des écrits vis à vis de ses lecteurs (Mucchielli, 2012).

2.2. Les propositions et attentes des étudiants dans le cours « compétences rédactionnelles »

Lors des présentations écrites de la première séance, des étudiants ont formulé des attentes particulières de ce cours. Quand pour certains il s'agissait juste de curiosité, de voir ce qui allait se passer, d'autres exprimaient les motivations suivantes :

- « J'attends de ce cours des révisions sur toute la partie grammaticale qui je pense a été plus ou moins négligée lors des cours de français, que l'on maîtrise la langue à moitié, c'est-à-dire que l'on sait qu'il faut utiliser ça mais on ne sait pas expliquer pourquoi. »
- « J'attends de ce cours de voir où sont mes faiblesses. »
- « C'est important pour moi de maîtriser le français écrit car c'est une compétence qui peut être utile au quotidien, notamment dans le milieu

professionnel. J'en ai d'autant plus besoin que j'aimerais exercer dans le journalisme. »

- « J'attends peut être d'apprendre à rédiger un CV et une lettre de motivation. »

Nous pouvons constater qu'au-delà des attentes en remédiation grammaticale, les motivations sont dirigées vers des projets personnels, universitaires ou professionnels, avec le souci d'être crédible vis-à-vis du lecteur potentiel.

Il convient donc, à partir de ces données et de l'analyse des résultats de la partie quatre, de réviser le concept pédagogique à mettre en place pour les promotions prochaines. Ce concept s'appuierait sur les théories suivantes, une combinaison de méthodes permettant de réguler les difficultés rencontrées tout au long du stage.

Chapitre 2. Pistes didactiques : mes sources d'inspiration

Les différentes sources explorées ci-après sont, à mes yeux, des valeurs sûres pour susciter motivation et efficacité. Le point de départ est marqué par un projet d'écriture qui implique des ateliers d'écriture. Pour avoir déjà testé les ateliers d'écriture au sein de ma mission en LEA, j'ai constaté qu'ils avaient occasionné l'adhésion de tous les participants. Les étudiants ont en effet exprimé leur intérêt pour les ateliers d'écriture et ont exprimé le souhait de les pratiquer davantage. Cette voie est exploitable pour ses innombrables possibilités.

1. *Le projet d'écriture*

1.1. *La ressource « Pratexte » (Frier, 2016)*

Frier (2016) présente un projet d'écriture mené dans le cadre d'un « cours de méthodologie des écrits universitaires nommé Pratexte » (: 185) dont le but est « de lutter contre l'insécurité scripturale massive en début de premier cycle universitaire ». Le projet est conduit sur une année universitaire et est constitué de quatre phases.

La première phase passe par une acculturation à la morphologie des textes scientifiques grâce à l'analyse de différents corpus. Parallèlement, un travail de compréhension, d'appropriation et de restitution de textes est mis en place.

La deuxième phase permet aux étudiants de commenter des textes et de créer un lien avec les corpus déjà analysés. Il s'agit de les initier à la « transformation des discours des autres » (: 187).

La troisième phase conduit les étudiants à s'interroger sur la thématique choisie, à en repérer une question et à problématiser. Une recherche est alors nécessaire pour se documenter et tâcher de répondre à cette question. L'enseignant et les pairs sont présents en appui.

La quatrième phase repose sur un travail individuel et consiste à rédiger un récit d'après les recherches effectuées sur le thème et ayant servis à répondre à la problématique. Il s'agit cette fois d'une « fiction scientifique » (: 190).

Cette dernière phase permet un lâcher prise de l'étudiant où il peut alors s'autoriser à laisser libre cours à son imagination. « C'est là le rôle traditionnel des ateliers d'écriture. » (: 191).

1.2. Les ateliers d'écriture (Chartier, 2008)

Une des vocations premières de l'atelier d'écriture concerne la remédiation mais pas une remédiation linguistique. Cette pratique vise une remédiation psychologique :

« Un des effets reconnus des ateliers d'écriture est la réassurance. Souvent, les scripteurs reprennent confiance en eux à la faveur d'un atelier d'écriture ; leur rapport à l'écriture semble évoluer. Les ateliers sont donc apparus comme un moyen de re-scolarisation pour les élèves en difficulté. » (Chartier, 2008 : 47).

Les étudiants ont manifesté un rejet de l'écriture en français puisqu'ils pensent ne plus avoir recours à la langue française dans leur quotidien : leurs productions universitaires sont rédigées en langue étrangère et l'utilisation des nouvelles technologies comme le texto, le mail ou les échanges via les réseaux sociaux ne sont pas considérés comme des écrits.

Le recours aux ateliers d'écriture peut figurer comme un moyen de se réappropriier l'écrit par des stratégies créatives et orientées vers les centres d'intérêt des étudiants. Au terme de ces créations pourra intervenir le travail sur la norme.

1.3. Le carnet de voyage (Frier, 2017)

Dans le cadre de mon stage d'observation du cours de français destiné aux personnes préparant le Diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU), ma curiosité s'est particulièrement portée sur une tâche effectuée par les auditeurs de ce cours.

Il s'agissait pour eux de réaliser un carnet de voyage d'après une thématique déterminée au préalable. Ce carnet se composait des éléments suivants :

- Le résumé d'un texte littéraire
- Le résumé d'un article scientifique
- Le compte-rendu d'une sortie culturelle (cinéma, musée, théâtre, etc.)

En veillant à la cohérence thématique, l'auditeur avait à charge de mettre en pratique le travail accompli en cours comme comprendre et résumer un texte. Cette tâche réinvestit le savoir-faire acquis en classe, donne le champ libre aux centres d'intérêts des auditeurs et les implique dans le rapport à la norme puisque une présentation est prévue au terme de ce travail.

2. La posture de l'enseignant dans les pédagogies actives

Je reviens sur cette question essentielle de la posture de l'enseignant. Dans le cas de nos étudiants de première année, il est fondamental de favoriser les interactions entre pairs afin de rendre ce public plus actif dans ses apprentissages et pour l'enseignant de s'effacer afin de maintenir son rôle de médiateur.

2.1. Développer un « Do it yourself » complet (Dumont & Berthiaume, 2016 : 203)

Le principe du « Do it yourself » relève de la pédagogie inversée où les rôles représentés par les étudiants et l'enseignant sont renversés. Les suggestions ci-dessous sont inspirées des mêmes auteurs :

- L'enseignant transmetteur devient médiateur dans les interactions entre pairs ou encore il prend le rôle d'étudiant,
- Les étudiants construisent eux-mêmes une progression en faisant des propositions de contenus et en les articulant,
- Des exposés sont préparés par les étudiants et sont conçus sous forme de jeu par exemple,
- Les étudiants se positionnent comme des évaluateurs, créent des devoirs et bâtissent une grille critériée permettant la correction.

Ce concept a pour avantage de développer l'autonomie des étudiants, de maintenir un niveau de recherche et de décentration élevé, ce qui, comme nous l'avons déjà évoqué, favorise la rétention des apprentissages.

2.2. Interactivité et feedback à distance, l'exemple du blog (Bucheton, 2014)

L'ouverture sur le numérique apparaît comme inévitable pour susciter une adhésion massive des étudiants. Quels outils numériques permettraient un travail coopératif et maintiendraient l'évaluation par les pairs ?

Bucheton (2014) suggère l'utilisation d'un blog comme médiateur d'une écriture collaborative. L'auteur constate, dans cette alternative pilotée par l'enseignant et portant sur une initiation au commentaire de texte, un développement des compétences « spectaculaire » (: 276). Les élèves de seconde ayant participé à cette expérience ont échangé des idées, des analyses de textes via le fonctionnement d'un forum, «une sorte de forum de discussion littéraire, un cercle littéraire virtuel en quelque sorte.» (: 277). Les

commentaires postés sur le forum au début de l'expérience se voulaient courts et timides puis au fur et à mesure se sont étoffés et enrichis. Les élèves osent donner leur avis personnel, s'opposent et rebondissent sur d'autres commentaires en argumentant.

L'intérêt d'une telle pratique est double : le texte en lui-même gagne en qualité grâce à une acculturation à l'écrit, et l'esprit critique ainsi que la mise en recherche se développent.

3. Pointer la vie en couleurs : au bonheur de la grammaire

Maurice Laurent (2014) s'est inspiré des travaux de Caleb Gattegno¹⁸ et a créé les outils de la grammaire en couleurs, méthode inductive alliant l'œil et la parole au geste.

3.1. La nécessité du geste dans l'apprentissage de la grammaire

Sur la base du constat chez le petit enfant durant ses acquisitions langagières, il a été démontré l'importance de pointer du doigt l'objet visualisé afin de le nommer. Cette idée suggère que « la connaissance semble devoir emprunter les voies du corps avant de se fixer par des mots. » (Colletta, 2005, cité par Blondel, 2012 : 48). En empruntant ce canal, l'enfant va progressivement construire ses compétences langagières ; pour Laurent (2014), « parce qu'ils se sont rendus sensibles, et de manière autonome, à presque toutes les composantes grammaticales de la langue, celles et ceux qui ont appris à parler sont grammairiens. » (: 29).

Ainsi, toute personne apte à verbaliser est considérée comme grammairien et peut alors progresser en orthographe grammaticale grâce à la « Grammaire en couleurs ».

3.2. La grammaire en couleurs (Laurent, 2014)

Laurent a développé l'idée de la grammaire en couleurs au moyen d'un panneau, dit panneau muet, comprenant neuf rectangles à la bordure colorée.

Chaque rectangle correspond à une catégorie grammaticale qui n'est pas précisée aux élèves. Cet exercice consiste en un pointage des rectangles selon les mots successivement verbalisés dans une phrase.

¹⁸ « Docteur en mathématiques et en lettres, Caleb Gattegno (...) [s'est] investi dans la lutte contre l'analphabétisme, il crée en 1958 « La lecture en couleurs » pour plusieurs langues. » (Blondel, 2012 : 55).

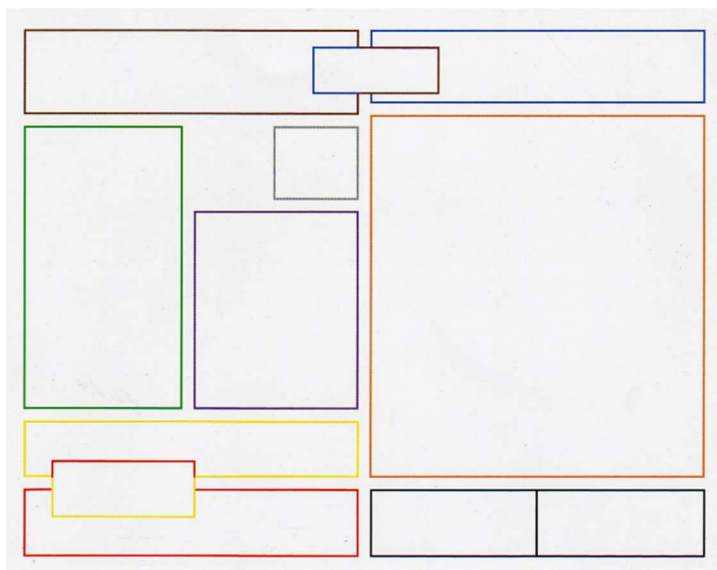


Figure 7. – Panneau muet (Laurent, 2014).

Par exemple : **Les étudiants pointent les rectangles de ce panneau muet.**

Pour cela, l'enseignant énonce une phrase que l'étudiant doit pointer. En cas d'erreur, l'enseignant réajuste sa phrase en la rendant grammaticalement plus explicite, ce qui facilite la reconnaissance des rectangles à montrer. Une fois le panneau compris de tous, les pairs peuvent intervenir à l'instar de l'enseignant en faisant des propositions de phrase ou en les ajustant.

Une version numérique de ce concept vient d'être mise en place : Grammortho.

3.3. Grammortho (Laurent, 2016)

Cette version numérique du panneau muet est actuellement en cours d'élaboration par Maurice Laurent et une équipe du Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM) de l'Université Grenoble Alpes à Grenoble. Elle est déjà opérationnelle sur 4 modules.



Figure 8. – Physionomie GrammOrtho.

Le fonctionnement de la majorité des modules est identique au panneau utilisé en classe et repose sur une exploration des rectangles jusqu'à faire émerger une règle grammaticale. D'autres modules proposent un format basé sur la correspondance d'étiquettes comme par exemple pour déterminer la terminaison d'un verbe. La méthode inductive est omniprésente et repose cette fois-ci sur un travail en autonomie. Aucune consigne n'est formulée mais une démonstration favorisant l'observation permet de comprendre rapidement de quoi il retourne.

Les modules sont classés par thème grammatical et sont composés de sous-menus. Cela permet une progression logique au rythme de chacun avec la possibilité d'éditer un bilan des réussites et des échecs. Ce travail réalisé en autonomie peut tout à fait trouver sa place dans un cours en distanciel ou hybride. L'exploitation de cet outil trouvera sa place au sein de la progression suggérée dans le chapitre suivant.

Ce qui suit est largement inspiré des pédagogies actives, notamment de la pédagogie inversée, et trouve ses sources dans la formation pour adultes, dite professionnelle. La finalité de ce concept est de mener le participant à une autonomie complète grâce aux méthodes actives et de favoriser sa motivation par la prise en compte de ses centres d'intérêts comme le veut la formation professionnelle.

Chapitre 3. Proposition de progression

Cette ultime partie doit répondre aux enjeux suivants :

- Faire conscientiser les étudiants que leurs écrits ont un destinataire, notamment par le biais de la communication via les nouvelles technologies
- Créer un « dialogue intérieur » systématique dans tous types d'écrits
- Redonner du sens à « l'écrit » et le goût à « l'écrit ».

1. *Les cours en présentiel*

Séance 1 : Prise de contact, mise en confiance, élaboration du projet

- Présentation du cours et des objectifs. Durée : 10 mn
- Brise-glace¹⁹ : Le groupe forme un cercle. Des balles imaginaires et de couleurs différentes sont lancées successivement aux étudiants. Le lanceur nomme la couleur avec une intonation propre à cette couleur et la destine à un autre étudiant en captant son regard. Le formateur introduit progressivement d'autres balles, plusieurs balles circulent alors en même temps. Ce petit jeu aura pour mission, en plus de favoriser la cohésion du groupe, d'apprendre à être attentif aux autres et d'être en soutien lorsque désigné destinataire. Durée : 20 mn
- Découverte du tableau muet, initiation au pointage et présentation de Grammotho qui sera à tester la semaine suivante pour la séance à distance. Durée : 30 mn
- Premier atelier d'écriture²⁰ permettant de dégager une thématique qui deviendra le fil rouge du cursus. Durée : 40 mn
- Retour sur la production en atelier d'écriture : lecture à voix haute pour ceux qui le souhaitent. Détermination du thème de chaque texte collectivement et composition des groupes de 2 à 3 étudiants en fonction du choix thématique. Durée : 30 mn

¹⁹ Brise-glace découvert lors de la formation « Interactions et violences verbales » en Master 3FE et animé par Claudine Moise.

²⁰ Atelier d'écriture n°1 détaillé en annexe 7, page 98

- Échange des écrits entre étudiants au sein de chaque groupe et évaluation des erreurs d'orthographe ou des erreurs grammaticales, sans consignes particulières du formateur. Puis, de par la brièveté des productions, les étudiants sont en capacité de pointer les productions dans le panneau muet. Les erreurs repérées sont débattues en classe, notées au tableau par les étudiants, les règles sont réactivées et reformulées. Durée : 40 mn
- Présentation du projet d'écriture autour du Carnet de voyage²¹ : Ce carnet devra comprendre un résumé d'un texte littéraire (à rédiger et corriger seul pour dernière séance), une synthèse ou compte-rendu et un discours argumentatif en lien avec la thématique choisie. Un petit carnet destiné à devenir un carnet d'orthographe leur est demandé pour la prochaine séance. Durée : 10 mn

Séance 2 : Réactivation de la mémoire et poursuite du projet

- L'enseignant demande aux étudiants de rappeler ce qui a été fait la séance précédente et les guide pour revenir sur les erreurs travaillées. Les étudiants reformulent les règles. Durée : 30 mn
- Construction collective d'une grille critériée facilitant l'évaluation par les pairs. Durée : 30 mn

Cette grille bâtie collectivement sera alimentée et ajustée au fur et à mesure des séances selon les erreurs commises et après avoir réactivé les règles grammaticales en séance. La liste comprend les erreurs relevées et classées selon leur typologie. Une fois les notions orthographiques ou grammaticales revisitées, l'étudiant recense, dans un carnet d'orthographe, les erreurs annotées par l'évaluateur, leur version corrigée et expliquée avec ses propres mots. Ce carnet, que nous pourrions nommer également portfolio, est le témoin d'un certain nombre de règles linguistiques revisitées et doit représenter un portefeuille de compétences acquises à long terme. En cas d'oubli ou de doute, l'étudiant peut s'y référer facilement et réactiver sa mémoire.

- Les étudiants travaillent en sous-groupes (déterminés à la séance précédente) et effectuent une synthèse des documents scientifiques (demandés en amont) en lien avec leur thématique. Un bref rappel

²¹ Carnet de voyage détaillé en annexe 6, page 97

méthodologique peut être nécessaire pour réaliser ce travail.

Durée : 45 mn

- Les groupes échangent leur production et procèdent à une évaluation suivie d'un débat collectif et pointage dans le panneau muet jusqu'à consensus et élaboration des règles. Report des règles et exemples dans le carnet d'orthographe.

Durée : 45 mn

- Présentation du prochain mode de fonctionnement à distance : le blog.

Durée : 30 mn

Il peut s'agir de la création d'un blog chez un hébergeur prévu à cet effet ou alors d'ouvrir un forum de discussion via Moodle (plus simple d'utilisation). Ce blog permet aux étudiants d'échanger en cas de doute, dans le remaniement de leurs productions comme cela est déjà le cas lors des débats en classe.

Séance 3 : Consultation collective du blog et poursuite du projet

- Rappel collectif des éléments à retenir vus lors de la précédente séance et si besoin les étudiants mettent à jour leur carnet d'orthographe.

Durée : 15 mn

- L'enseignant note au tableau des phrases erronées relevées sur le blog et rédigées par les étudiants. Une correction a lieu collectivement avec la possibilité de pointer chaque phrase sur le panneau muet.

Durée : 20 mn

- Atelier d'écriture²² d'après les documents iconographiques réunis par les étudiants, travail individuel cette fois-ci.

Durée : 1h

- Lecture de sa production au groupe et passage à l'évaluation par les pairs.

Durée : 45 mn

- Classe inversée : par petits groupes, les étudiants s'organisent pour animer la dernière séance. Ils pourront choisir d'utiliser le jeu par exemple ou tout autre moyen original pour aborder une notion grammaticale déjà abordée ou non en cours. Temps des interventions à répartir selon le nombre de groupes.

Durée : 40 mn

²² Atelier d'écriture n°2 proposé en annexe 8, page 100

Séance 4 : Classe inversée, les étudiants animent et l'enseignant s'efface

- Échanges autour du travail précédent et état des lieux des difficultés rencontrées, enrichissement du carnet d'orthographe.

Durée : 30 mn

- Les groupes prennent la parole et proposent des activités autour de notions grammaticales.

Durée : 1h30 mn

- Finalisation des Carnets de voyage : relecture et correction au niveau global et local, consultation des pairs pour correction finale.

Durée : 40 mn

- Bilan des séances et perspectives envisagées par les étudiants.

Durée : 20 mn

2. *Les cours à distance*

Séance 1 bis : Entraînement sur Grammotho Module 1, les étudiants devront fournir le bilan à l'enseignant par mail. Recherche de documentations iconographiques et scientifiques sur le thème choisi à apporter pour la prochaine séance. L'enseignant en prépare également de son côté. Correction et mise en forme du premier document du Carnet de voyages réalisé durant l'atelier d'écriture.

Séance 2 bis : Entraînement sur Grammotho Module 2, les étudiants devront fournir le bilan à l'enseignant par mail. Correction et mise en forme du second document du Carnet de voyages, visite et échanges sur le blog.

Séance 3 bis : Entraînement sur Grammotho Module 3, les étudiants devront fournir le bilan à l'enseignant par mail. Correction et mise en forme du dernier document du Carnet de voyages, visite et échanges sur le blog. Finalisation des animations pour dernière séance.

Séance 4 bis : Entraînement sur Grammotho Module 4, les étudiants devront fournir le bilan à l'enseignant par mail. Le Carnet de voyages a reçu les derniers soins et est transmis à l'enseignant comme objet valorisant pour l'étudiant.

3. Récapitulatif des pratiques utilisées

L'évaluation par les pairs est utilisée cette fois-ci comme un moyen et non plus comme une finalité et intervient en alternance avec d'autres stratégies comme le « peer instruction » ou apprentissage coopératif. Les séances sont plus variées et comprennent plus d'ateliers d'écriture, souvent plaisants pour les étudiants. L'organisation des séances est bâtie sur le projet d'écriture, prétexte au travail d'amélioration des compétences rédactionnelles. Le travail sur la langue est réalisé en transversalité avec étayage de règles grammaticales selon les méthodes inductives.

Les différentes relectures des écrits tirés des ateliers d'écriture et du blog ont pour but de faire prendre conscience à l'étudiant que la concentration et l'attention doivent être mobilisées pour tout écrit, y compris les non-officiels. La relecture doit devenir un automatisme.

Conclusion

L'expérimentation réalisée au moyen de l'évaluation par les pairs ouvre de réelles perspectives pour les cours de remédiation en français écrit à l'Université. Ce processus ne doit cependant pas constituer le seul format didactique. Je dirais même que, grâce à un ensemble de méthodes essentiellement inscrites dans une démarche inductive, l'évaluation par les pairs peut constituer la concrétisation des règles grammaticales explorées en favorisant une réassurance du sujet scripteur. Les commentaires des évaluations, quand ils sont constructifs et pertinents, viennent jaloner la progression des écrits et dépassent le rapport à la norme orthographique au profit d'un guidage dans la cohérence globale du texte.

Les objectifs fixés au départ reposaient sur la validation des apports de l'évaluation des pairs pour progresser en français écrit. Les circonstances ne permettent pas de confirmer les hypothèses avancées de par des séances trop rapprochées et insuffisantes, et par le caractère redondant des tâches d'évaluation proposées. Pour cela, la cinquième partie vient apporter des solutions potentiellement efficaces en variant les pratiques afin de ne pas entrainer une lassitude des étudiants et les maintenir dans une dynamique active et collective.

La remédiation en compétences rédactionnelles peut prendre tout son sens à travers un projet d'écriture centré sur les motivations des étudiants. Cependant, il semble indispensable d'orienter les travaux d'écriture vers des écrits fonctionnels tels que mails, courriers divers, compte-rendu ou encore curriculum vitae et lettre de motivation dans lesquels la vigilance des étudiants quant à la norme serait moindre que dans les écrits académiques.

Ces dernières options ouvrent la voie vers des besoins de plus en plus affirmés en entreprise où les salariés exposent davantage leurs compétences rédactionnelles via l'utilisation massive du mail et où l'immédiateté rédactionnelle du message ne permet pas de se décentrer par une relecture critique. Il s'agira peut-être pour moi de poursuivre ma quête auprès d'un public adulte conscient que l'on écrit pour être lu.

Bibliographie

- ALTET M. (2006). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Quadrige Manuels. Paris : PUF.
- ANNOOT E., FAVE-BONNET M.-F. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.
- ANNOOT E. (2012). *La réussite à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- BLONDEL C. (2011). *Les étudiants entrant à l'université : analyse des besoins en français écrit ?* (Mémoire de Master 1). Université Stendhal Grenoble 3. HAL.
- BLONDEL C. (2012). *Quelle formation en grammaire et en orthographe pour des étudiants de licence : de l'étude des besoins aux propositions didactiques*. (Mémoire de Master 2). Université Stendhal Grenoble 3. HAL.
- BOCH F., FRIER C. (2015). *Écrire dans l'enseignement supérieur, des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : Ellug.
- BOURGEOIS E., FRENAY M. (2001). *Apprendre en groupe: rôle de l'asymétrie et de l'argumentation*. Bruxelles: De Boeck.
- BOURGEOIS E., NIZET J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: PUF.
- BRAUER M. (2011). *Enseigner à l'université*. Paris : Armand Colin.
- BUCHETON D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- BUCHS C. (2007). Partage de l'information et apprentissage entre étudiants. In I. Olry-Louis & C. Chabrol (Eds.). *Interactions communicatives et psychologies : approches actuelles* (pp. 117-122). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle. Consulté le 08 Juin 2017. https://www.researchgate.net/publication/236142574_Partage_de_l%27information_et_aprentissage_entre_etudiants
- BULLETIN OFFICIEL n°3 (19/06/2008). Hors-série, page 21.
- CHAROLLES M. (2005). Analyse de discours, grammaire de texte et approche grammaticale des faits de textualité. *Le français aujourd'hui*, 33-45. Consulté le 15 mai 2017. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-1-page-33.htm>
- CHARTIER A. (2008). *Apprendre à écrire en atelier, au collège et au lycée*. (Mémoire de Master 2). Université Stendhal Grenoble 3.
- COLLETTA J.-M. in FINTZ Claude (dir.). (1998). *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation*. Paris : L'Harmattan.
- COMBETTES B. (1999). « Typologie syntaxique et grammaire de texte », Linx [En ligne], 11, mis en ligne le 02 juillet 2012. Consulté le 02 juin 2017. URL : <http://linx.revues.org/893>

COMBETTES B. (2016). « La « grammaire de phrase » dans les textes officiels depuis le Plan de rénovation », *Pratiques* [En ligne], 169-170, mis en ligne le 30 juin 2016. Consulté le 02 juin 2017. URL : <http://pratiques.revues.org/3082>

CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES, Programmes Cycle 2, 3 et 4, 9 avril 2015, récupéré le 04 mai 2017 du site du Café Pédagogique : <http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2015/04/13042015Article635645302188346361.aspx>

DAELE A. (2010). *Le conflit sociocognitif à l'université : une revue de littérature et quelques propositions*. Lausanne : Acte de colloque de l'AIPU.

DARNON C., BUTERA F., MUGNY G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. Fontaine : PUG.

DAUVERGNE D. (2015). Orthographe à l'université, objectif zéro faute, article EducPros by l'Étudiant, publié le 16 mars 2015, consulté le 1er juin 2017, URL : <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/apprendre-l-orthographe-a-l-universite.html>

DE COUSTIN P. (2015). De nos jours l'institution scolaire déconsidère l'orthographe, interview de Drouallière in *Le Figaro Étudiant*, publié le 23/09/2015, consulté le 20 mars 2017, URL : <http://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/de-nos-jours-l-institution-scolaire-deconsidere-l-orthographe-16875/>

DE KETELE J.-M. et al. (2016). *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?*. Bruxelles : De Boeck

DELORME C. (1987). *L'évaluation en questions*. Paris : ESF éditions.

DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), Note d'information n°28, novembre 2016, récupéré le 04 mai 2017 du site <http://www.education.gouv.fr/cid23433/les-performances-en-orthographe-des-eleves-en-fin-d-ecole-primaire-1987-2007-2015.html>

DEVELAY M. (2013). La pédagogie coopérative : oui, si ... Ou le point de vue d'un didacticien, *Cahiers pédagogiques* [en ligne], mis en ligne le 6 mai 2013. Consulté le 05 mai 2017, URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-pedagogie-cooperative%E2%80%89oui-si-Ou-le-point-de-vue-d-un-didacticien>

DOISE W., MUGNY G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.

DROUALLIÈRE L. (2015). *Orthographe en chute orthographe en chiffres, deux expériences édifiantes*. Paris : L'Harmattan.

DUMONT A., BERTHIAUME D. (2016). *La pédagogie inversée*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

FAMOSE J.-P., MARGNES E. (2016). *Apprendre à apprendre*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

FAYOL M., JAFFRÉ J.-P. (2008). *Orthographier*. Paris : PUF.

FRIER C. (2016). *Sur le chemin des textes, comment s'appropriier l'écrit de l'enfance à l'âge adulte*. Toulouse : Presses universitaires du midi.

GALTIER V. (2016). *L'évaluation par les pairs dans le contexte de la formation*. Université Paris-Saclay. HAL.

GÉRARD L. (2015). Pourquoi et comment favoriser l'apprentissage par les pairs à l'université ?, mis en ligne le 08 juin 2015. Consulté le 06 juin 2017. URL : <http://cooperationuniversitaire.blogs.docteo.net/2015/06/08/pourquoi-et-comment-favoriser-lapprentissage-par-les-pairs-a-luniversite/>

JORET N., PRADET V., REBIH L. (2015). Quelle démarche pédagogique ?, formation des stagiaires, académie de Lyon. Consulté le 14/06/2017. URL : https://www2.ac-lyon.fr/enseigne/sbssa/IMG/pdf/demarche_pedagogique.pdf

LAURENT M. (2014). *Les jeunes, la langue, la grammaire*, Tome 1. Besançon : Une éducation pour demain (UEPD).

LAURENT M. (2014). *Les jeunes, la langue, la grammaire*, Tome 2. Besançon : Une éducation pour demain (UEPD).

LEBRUN M., in DUMONT A., BERTHIAUME D. (2016). *La classe inversée au confluent de différentes tendances dans un contexte mouvant, La pédagogie inversée*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

LEJOT E. (2017). « La relecture entre pairs en formation doctorale : de l'analyse des commentaires à l'élaboration d'une grille d'accompagnement », Lidil [En ligne], 55, mis en ligne le 02 mai 2017. Consulté le 03 mai 2017. URL : <http://lidil.revues.org/4255>

MANESSE D., COGIS D. (2007). *Orthographe à qui la faute ?*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditions.

MAZUR E. (1997). *Peer Instruction : a user's manual*. Upper Saddle River : Prentice Hall.

MICHEL M. (2002). « La démarche inductive en pédagogie », Le Portique [En ligne], 9, mis en ligne le 08 mars 2005. Consulté le 09 juin 2017. URL : <http://leportique.revues.org/182>

MUCCHIELLI R. (2012). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditions.

NIZET I., GALIANO O., MEYER F. (2016). *Vers un cadrage théorique pour comprendre la classe inversée. La pédagogie inversée*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

PERRAUDEAU M. (2006). *Les stratégies d'apprentissage, comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*. Paris : Armand Colin.

PAIVANDI S. et ESPINOSA G. (2013). « Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 4, mis en ligne le 08 octobre 2013. Consulté le 18 juin 2017. URL : <http://dms.revues.org/425> ; DOI : [10.4000/dms.425](https://doi.org/10.4000/dms.425)

VASSEUR E. (2009). *Les différentes façons de faire la grammaire*, diaporama en ligne, mis en ligne le 17 septembre 2010. Consulté le 1^{er} juin 2017. URL : <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/circ-montauban-3/spip.php?article78>

Table des illustrations

Figures

Figure 1 : Phases du conflit sociocognitif (Gérard, 2015)	24
Figure 2 : Schéma de la progression inspirée de Laurent (2015)	27
Figure 3 : Catégories d'évaluation entre pairs (Lejot, 2017)	34
Figure 4 : « La pyramide de l'apprentissage » (Brauer, 2011)	35
Figure 5 : Structure du cours « Compétences rédactionnelles » en L1 LEA	41
Figure 6 : Structure questionnaire sur le ressenti des étudiants de LEA	48
Figure 7 : Panneau muet (Laurent, 2014)	73
Figure 8 : Physionomie GrammOrtho.....	73

Graphes

Graphe 1 : Répartition des commentaires	53
Graphe 2 : Pertinence des relevés – 1ère évaluation	53
Graphe 3 : Pertinence des relevés – dernière évaluation	53
Graphe 4 : Évolution de la pertinence.....	54
Graphe 5 : Pertinence - niveau global.....	54
Graphe 6 : Pertinence – niveau local	55
Graphe 7 : Repérages pertinents - niveau global.....	55
Graphe 8 : Repérages pertinents – niveau local	56
Graphe 9 : Qualité du commentaire – 1ère évaluation	57
Graphe 10 : Qualité du commentaire – dernière évaluation.....	58
Graphe 11 : Mobilisation des étudiants sur l'ensemble de la séquence.....	60
Graphe 12 : Ressources utilisées	60
Graphe 13 : Règles grammaticales réactivées	62

Table des annexes

Annexe 1 Les deux premières séances détaillées	87
Annexe 2 Ressenti des étudiants : questionnaire en ligne.....	89
Annexe 3 Extrait du répertoire des commentaires relevés dans les évaluations	91
Annexe 4 Tableaux de données	92
Annexe 5 Rapport questionnaire L1 LEA.....	93
Annexe 6 Le Carnet de Voyage.....	98
Annexe 7 Atelier d'écriture n°1	100
Annexe 8 Atelier d'écriture n°2	102

ANNEXE 1
Les deux premières séances détaillées

Séance 1 : Photo langage

Cours de compétences rédactionnelles – LEA L1

Durée : 1h30

Objectifs de la séance : Évaluer une production réalisée par un étudiant

Compétences mises en œuvre :

- Repérer les erreurs grammaticales dans une production
- Annoter l'erreur repérée
- Justifier la correction à apporter par réactivation d'une règle grammaticale

<i>Durée</i>	<i>Phase</i>	<i>Organisation</i>	<i>Activités de l'enseignant / Consignes</i>	<i>Activités des étudiants / Procédures attendues</i>	<i>Matériel / Support</i>
5 mn	« Brise-glace »	Collectif oral	« Compétences rédactionnelles, qu'est-ce que cela veut dire ? Qu'allons-nous faire dans ce cours ? »	Brainstorming, hypothèses	
10 mn	Présentation des séances	Collectif oral	Rappel du calendrier des séances Présentation mode de fonctionnement du cours	Écoute et prise de notes	Powerpoint / Vidéoprojecteur
20 mn	Activité pratique	Collectif oral	« Voici une production réalisée par un étudiant. Vous allez tour à tour venir pointer les erreurs grammaticales et annoter dans la marge, au tableau, à quoi elles correspondent. »	Pointage des erreurs repérées au tableau, annotation et justification de la correction par émergence collective de la règle grammaticale.	Powerpoint / Vidéoprojecteur
30 mn	Activité : production à réaliser	Individuel écrit	« Vous allez choisir une photographie parmi celles proposées sur la table, celle qui vous parle, qui vous inspire. Puis, vous rédigerez l'histoire d'un ou plusieurs éléments de cette photo, ce qui s'est passé avant l'immortalité du cliché. Quelques éléments descriptifs permettront de retrouver l'image choisie. »	Emploi des temps du récit et de la description Faire appel à son imagination sans contrainte académique, texte libre	Une feuille par étudiant
10 mn	Relecture	Individuel écrit	« Vous allez relire votre production et souligner les passages où vous doutez de la bonne orthographe. »	Relecture, premier repérage des erreurs	
10 mn	Présentation de la suite de l'activité	Collectif oral / Individuel écrit entre 2 séances	Démonstration saisie commentaire sur Word Saisie de la production sur Word Envoi de la production par mail à enseignant Distribution, par mail, aléatoirement et anonymement, d'une production à évaluer par les pairs (1 production = 1 étudiant évaluateur)	Deuxième relecture au moment de la saisie Évaluation d'un pair Guidage dans la correction via les commentaires	PC

Séance 2 : Synthèse

Cours de compétences rédactionnelles – LEA L1

Durée : 1h30

Objectifs de la séance : Structurer l'évaluation d'une production

Compétences mises en œuvre :

- Classer les erreurs grammaticales dans une production
- Évaluer sans corriger
- Corriger sa propre production

<i>Durée</i>	<i>Phase</i>	<i>Organisation</i>	<i>Activités de l'enseignant / Consignes</i>	<i>Activités des étudiants / Procédures attendues</i>	<i>Matériel / Support</i>
5 mn	Mise en route	Collectif oral	Réactivation de la mémoire : « Qu'avons-nous abordé à la séance précédente ? »	Brainstorming	Powerpoint
20 mn	Correction productions	Par îlot de 4	« Prenez connaissance des commentaires sur votre production et procédez à la correction. En cas de doute ou de débat dans le groupe, venez inscrire le passage au tableau, nous réfléchirons tous ensemble. »	Apprentissage coopératif Partage des connaissances grammaticales Suggestion de réflexion autour d'un fait de langue	Tableau blanc
10 mn	Activité : classement commentaires	Collectif oral	Lister les commentaires Les classer par niveau textuel	Différencier les commentaires liés à la macrostructure / à la microstructure du texte	Tableau blanc
5 mn	Présentation activité suivante	Collectif oral	« Qu'est-ce qu'une synthèse ? » Document audio : Importance de la prise de notes.	Brainstorming, hypothèses Résumé, compte-rendu, respect de l'ordre chronologique du document	Powerpoint
30 mn	Activité : production à réaliser	Individuel écrit	« Vous allez écouter un document sonore qui porte sur l'origine des langues. Vous prendrez des notes puis vous rédigerez la synthèse de ce document ».	Prise de notes Rédaction d'une synthèse selon les caractéristiques précisées en amont	PC + Enceinte Brouillon Feuille
10 mn	Relecture	Individuel écrit	« Vous allez relire votre production et souligner les passages où vous doutez de la bonne orthographe. »	Relecture, premier repérage des erreurs	
5 mn	Présentation de la suite de l'activité	Collectif oral / Individuel écrit entre 2 séances	Saisie de la production sur Word Envoi de la production par mail à enseignant Distribution, par mail, aléatoirement et anonymement, d'une production à évaluer par les pairs (1 production = 1 étudiant évaluateur)	Deuxième relecture au moment de la saisie Évaluation d'un pair Guidage dans la correction via les commentaires plus structuré	PC

ANNEXE 2
Ressenti des étudiants : Questionnaire en ligne



Évaluation des séances de remédiation en compétences rédactionnelles

Ce questionnaire est destiné à analyser votre ressenti concernant l'évaluation des écrits de vos pairs réalisée entre chaque séance. Vos réponses seront traitées pour alimenter ma recherche, dans le cadre de mon mémoire de Master 2 Formation de Formateurs en Français Écrit.



Attention, vous devez vous positionner en tant qu'évaluateur.

Je vous remercie par avance pour le temps consacré à ce questionnaire.

Je vous souhaite à tous une bonne continuation dans vos projets.

Bien cordialement,

Frédérique Sgambato

1. A quelles séances avez-vous participé ?

- Production photo langage
- Production synthèse
- Production argumentation
- Atelier d'écriture

2. Entre chaque séance, vous avez reçu la production d'un autre étudiant pour évaluation. Sur quelle(s) production(s) avez-vous porté des commentaires visant à guider la correction ?

- Production photo langage
- Production synthèse
- Production argumentation
- Atelier d'écriture

3. Pour chaque évaluation, combien de relectures vous étaient nécessaires avant d'émettre les commentaires ?

	1	2	3	4	5
Évaluation photo langage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Évaluation synthèse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Évaluation argumentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Évaluation atelier d'écriture	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Quelles démarches avez-vous entreprises pour vérifier la pertinence de vos commentaires ?

5. Cette tâche d'évaluation vous a-t-elle semblé difficile ?

0 = non, pas du tout 5 = oui, beaucoup

0

1

2

3

4

5

6. L'émission de commentaires vous a-t-elle permis de réactiver certaines règles grammaticales jusque-là oubliées ?

Oui

Non

7. Si oui, lesquelles ?

8. En tant qu'évaluateur, avez-vous le sentiment d'avoir globalement progressé en français écrit ?

0 = non, pas du tout 5 = oui, beaucoup

0

1

2

3

4

5

9. Pensez-vous réinvestir votre capacité à évaluer un pair sur vos propres productions ?

Oui

Non

10. Si oui, comment pensez-vous procéder ?

11. Si non, pourquoi ?

12. Vous êtes :

Francophone

Non francophone

ANNEXE 3
Extrait du répertoire des commentaires relevés dans les évaluations

	Texte initial	Annotation
Évaluation	l'après midi	Orthographe
	un rochet	Faute lexicale
	il est sortie	Faute d'accord
	il travail	Faute de conjugaison.
	une vie normal	Faute d'accord
	Sous un soleil radieu d'été	Orthographe
	Nul besoin d'emporter tous ces objets futiles et dérisoires que la société fait passer comme nécessaire et indispensable	Accord du genre
	L'être humain a de nouveaux souvenirs à chaque seconde, à chaque instant en vivant	Mal dit
	Famille qui a put	Conjugaison
Clarification		C'est un récit, il faut donc utiliser l'imparfait et le passé simple.
	Au début, on pense qu'il n'y a aucun lien entre ces deux mots. Mais on trouve qu'il y en a un.	à reformuler
Suggestion	d'aller pêcher lui-même ses ingrédients, pour réaliser les meilleures pâtes au saumon de sa vie	Pas de virgule
	Il n'y qu'une sobre tortue et de l'eau	Oubli d'un mot
	Ils rêvaient depuis plusieurs années de vivre dans une petite maison au soleil loin de leur vie stressante française	Afin de marquer une pause dans la phrase, j'aurai inséré une virgule
		« stressante française » - ces termes successifs me semblent mal dit. Il faudrait à mon sens trouver une autre tournure de phrase ou reformuler.
	Toute la famille qui était restée en France avait décidé de les rejoindre dans cette aventure.	J'enlèverai le « qui était » pour rendre la phrase plus légère et fluide
	Le soleil, les plages et l'ambiance conviviale du pays les ont charmé	Faute d'accord du participe passé qui s'accorde avec le COD placé avant l'auxiliaire
	Nous prirent le large	Accord, 1ère personne du pluriel
	il voulait tout simplement évader et à contraire passer de plus en plus de temps	Manque le pronom Mauvaise proposition
Lorsque l'on pense aux souvenirs, on pense premièrement aux bons des centaines de mots avec la même racine	Il aurait fallu varier le « On pense » « avec la même racine », j'aurai employé « ayant la même »	
Altération	L'été de 2016	Durant l'été 2016
	face à la fameuse St Tropez	Ville de
	Un de ses particularités	Une
	pour leurs venir aide	Pas de S à « leur »
	il arrive que ses mêmes souvenirs	« Ces » car on désigne les souvenirs
	On pense aux personnes disparues qui nous manque	« manquent » car renvoie aux personnes disparues
	quels sentiments et liés à quels souvenirs. afin de comparer chaque structures	« sont » car verbe être à la 3ème personne du pluriel Pas d'accord au pluriel avec chaque

ANNEXE 4
Tableaux de données

Nombre de commentaires et répartition qualité

1ère prod	Argumenté	Sommaire	Total commentaires		Dernière prod	Argumenté	Sommaire	Total commentaires
Etudiant 1	5	1	6		Etudiant 1	11	4	15
Etudiant 2	0	11	11		Etudiant 2	0	5	5
Etudiant 3	2	12	14		Etudiant 3	5	7	12
Etudiant 4	0	5	5		Etudiant 4	1	11	12
Etudiant 5	1	0	1		Etudiant 5	1	0	1
Etudiant 6	0	9	9		Etudiant 6	0	13	13
Etudiant 7	0	4	4		Etudiant 7	5	1	6
Etudiant 8	1	4	5		Etudiant 8	3	6	9
Etudiant 9	0	3	3		Etudiant 9	0	2	2
total	9	52	61		total	26	49	75

Pertinence des commentaires

1ère production			Dernière production	
Total commentaires		61	Total commentaires	75
Commentaires pertinents		53	Commentaires pertinents	64
Commentaires non pertinents		8	Commentaires non pertinents	9
Omissions		44	Omissions	68

Points de langue pertinents les mieux repérés et annotés – Dimension locale

	erreurs de langue	erreurs grammaticales	erreurs lexicales	erreurs de signe	erreurs de ponctuation
Etudiant 1	0	5	0	0	3
Etudiant 2	0	3	3	2	1
Etudiant 3	0	7	3	3	2
Etudiant 4	1	4	5	0	1
Etudiant 5	0	0	0	0	0
Etudiant 6	3	6	5	4	0
Etudiant 7	0	6	0	0	1
Etudiant 8	0	6	0	0	2
Etudiant 9	0	3	1	0	0
Total	4	40	17	9	10

Points de langue pertinents les mieux repérés et annotés – Dimension globale

	syntaxe	sens/contenu	critique positive
Etudiant 1	6	2	1
Etudiant 2	2	1	0
Etudiant 3	6	2	0
Etudiant 4	2	1	0
Etudiant 5	1	0	0
Etudiant 6	5	0	0
Etudiant 7	2	0	0
Etudiant 8	2	2	0
Etudiant 9	0	2	0
Total	26	10	1

ANNEXE 5
Rapport questionnaire L1 LEA

	Question	Nbre	Réponse ouverte
1	A quelles séances avez-vous participé ? Production photo langage Production synthèse Production argumentation Atelier d'écriture	14 16 14 13	
2	Entre chaque séance, vous avez reçu la production d'un autre étudiant pour évaluation. Sur quelle(s) production(s) avez-vous porté des commentaires visant à guider la correction ? Production photo langage Production synthèse Production argumentation Atelier d'écriture	13 12 11 7	
3	Pour chaque évaluation, combien de relectures vous étaient nécessaires avant d'émettre les commentaires ? Evaluation photo langage Evaluation synthèse Evaluation argumentation Evaluation atelier d'écriture	1,4 1,33 1,33 1,1	
4	Quelles démarches avez-vous entrepris pour vérifier la pertinence de vos commentaires ?		Vérification sur internet voir si mon commentaire était correct J'ai relu la production et analysé les phrases, j'ai fait appel à mes connaissances pour cela, lorsque j'ai eu des doutes j'ai vérifié sur internet. Recherche internet pour être sûr d'utiliser les termes appropriés J'ai simplement relu, et corrigé ce qui me semblait faux à première vue. Je me suis relue plusieurs fois, j'ai essayé de trouver les bons mots pour chaque fautes Les fautes d'orthographe et conjugaison sont les plus simples à

		<p>corriger. Il est facile de les vérifier en se référant aux règles de grammaire tout simplement ou les tableaux de conjugaisons.</p> <p>Concernant la syntaxe et la stylistique, je pense que c'est en fonction de notre niveau de français. L'aisance à l'écrit n'est pas la même pour tout le monde, mais en ce qui me concerne, il m'est plutôt facile de réajuster certaines phrases pour les rendre "moins lourdes" par exemple. Le fait d'être francophone joue un grand rôle. Je ne me pose pas forcément de questions concernant la place des sujets, verbes, complément. Cela me vient naturellement.</p> <p>Concernant mes commentaires, j'ai essayé de les rendre le plus pertinent possible, indiquant la règle que j'évoquais, le pourquoi il était nécessaire de faire tel ou tel changement selon moi. Je ne juge pas, je commente seulement. Et surtout je n'hésite pas à émettre des commentaires positifs!</p> <p>Vérifier la correction d'un verbe</p> <p>J'ai vérifié certains mots ou règles de grammaire sur internet.</p> <p>par exemple pour les accords, je me demande avec quoi l'adjectif ou le participe passé s'accorde, pour les verbes je cherche le sujet</p> <p>Vérification du sens de la phrase pour permettre des commentaires proches du parfait</p> <p>Je me fie surtout à ma propre expérience de l'écriture. Je relisais plusieurs fois une phrase si elle me semblait étrange pour être sûre de moi.</p> <p>Internet, connaissance des règles de grammaire.</p>
--	--	--

			<p>Aucune en particulier</p> <p>Ayant toujours un dictionnaire et un bescherelle sous la main j'ai pu vérifier la justesse des mes annotations/ corrections.</p>
5	<p>Cette tâche d'évaluation vous a-t-elle semblé difficile ? 0 = non, pas du tout 5 = oui, beaucoup</p> <p style="text-align: right;"> 0 5 1 1 2 5 3 5 4 0 5 0 </p>		
6	<p>L'émission de commentaires vous a-t-elle permis de réactiver certaines règles grammaticales jusque-là oubliées ?</p> <p style="text-align: right;"> Oui 11 Non 5 </p>		
7	<p>Si oui, lesquelles ?</p>		<p>Les bases que l'on oublie vite de coordination etc.</p> <p>Les accords avec le participe passé</p> <p>Tout le travail qui a été fourni a permis effectivement, de réveiller certaines bases que l'on peut avoir oublié au fil du temps. Le participe passé, les fautes d'oubli est...</p> <p>Je ne sais plus... Mais c'était utile !</p> <p>les accords surtout</p> <p>Accord avec l'auxiliaire avoir</p> <p>Certaines règles de conjugaisons surtout. Ainsi que les "tout" et "tous".</p> <p>Les accords avec avoir</p> <p>J'ai pu renouveler mes connaissances un peu oubliées depuis le temps du collège/ lycée, surtout en ce qui</p>

			concerne les accords des participes passés et des adjectifs.
8	<p>En tant qu'évaluateur, avez-vous le sentiment d'avoir globalement progressé en français écrit ? 0 = non, pas du tout 5 = oui, beaucoup</p>	<p>1 1 1 2 7 3 3 4 1 5</p>	
9	<p>Pensez-vous réinvestir votre capacité à évaluer un pair sur vos propres productions ?</p> <p style="text-align: right;">Oui Non</p>	<p>14 2</p>	
10	<p>Si oui, comment pensez-vous procéder ?</p>		<p>En relisant de manière plus attentive et en pensant aux commentaires, remarques qu'on a pu me faire auparavant</p> <p>Être remis en question par ses propres camarades permet réellement de se "dépasser", du moins pour mon cas. J'ai vu que réaliser un bon devoir n'est au final pas si compliqué, et qu'il faut simplement donner du sien, en pensant à la personne qui va nous corriger, et en essayant de rendre le meilleur travail possible.</p> <p>Oui car on a une vision différente de la notre, et ce qui peut nous paraître clair et compréhensible ne l'est pas forcément pour l'autre.</p> <p>Je préfère porter un regard sur ce que j'ai produit quelques temps plus tard Relire avec plus d'attention en réfléchissant plus aux règles</p> <p>Oui mais c'est compliqué de se corriger soit même.</p> <p>en relisant et en me posant des questions surtout pour les accords</p>

			<p>Comme toutes grandes personnes feraient</p> <p>Je procéderais de la même façon. Une première relecture, puis une seconde plus poussée pourquoi chercher les fautes d'orthographe ou de syntaxe.</p> <p>De la même manière: préciser pourquoi il y a une erreur et si je ne suis pas sûre, aller chercher.</p> <p>En ayant vu les erreurs d'un pair on pense à ne pas faire les même erreurs.</p> <p>En procédant par bout de texte (en séquencant le texte) puis en analysant soigneusement les endroits du texte où il pourrait y avoir des difficultés (ex: accords, mauvaise conjugaison d'un verbe, temps employé qui est inadéquat,...). Ayant repérer ces fautes à la première lecture de mon texte, je les corrige directement puis je me relie afin de bien être sûr de la justesse de ma correction.</p>
11	Si non, pourquoi ?		<p>Non car lorsque j'écris, je réfléchis directement à toutes les règles de syntaxes, d'orthographe... j'ai juste besoin de me relire à la fin une fois et c'est tout.</p> <p>C'est toujours mieux d'avoir aussi un avis extérieur, et si c'était à moi de faire la propre évaluation, dans ce cas je la ferai quelques temps plus tard car généralement avec le temps on se rend mieux compte de ses erreurs ou points à améliorer.</p> <p>Il est toujours plus compliqué de corriger ses propres erreurs que celles des autres. Il y a un côté très subjectif dans le cas où l'on relis son propre texte.</p>
12	Vous êtes :		
	Francophone	15	
	Non francophone	1	

ANNEXE 6

Le Carnet de Voyage

Le carnet de voyage²³ est la trace valorisante de différents écrits produits autour d'une même thématique. Le voyage relève alors de témoignages sous de multiples formes de réflexion.

Il est composé comme suit :

- Un préambule rédigé lors du premier atelier d'écriture (cf. annexe 7).
- 1^{ère} production : Résumé d'un texte littéraire et/ou scientifique en lien avec la thématique.

Afin de faciliter la recherche des étudiants, une liste non exhaustive peut être proposée.

- 2^{ème} production : Compte-rendu d'une visite culturelle du type cinéma, musée, exposition, monuments...
- 3^{ème} production : Plaidoirie en faveur ou défaveur du sujet selon le thème retenu.

Le carnet pourra être soigneusement relié, illustré et présenté aux autres participants.

²³ Catherine Frier est à l'origine du projet Carnet de Voyage, découvert lors de mon stage d'observation en cours de Français du DAEU B, Université Grenoble Alpes.

ANNEXE 7
Atelier d'écriture n°1

Ce qui me tient à cœur...

Ce premier atelier²⁴ a pour vocation de déterminer un sujet motivant pour les participants. Cela peut être une cause, une passion, une personne. Le texte produit sera bref et servira de préambule dans le carnet de voyages (cf. annexe 3).

Activité 1 : Écriture automatique d'après le thème choisi 10/15

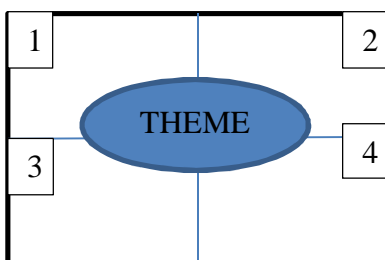
Il s'agit dans un premier temps de prendre un temps de réflexion sur le choix primordial de ce thème.

Consigne 1 : Choisissez un thème auquel vous êtes sensible, qui vous parle et qui évoque une cause, une passion ou encore une personne importante pour vous.

Consigne 2 : En utilisant l'écriture automatique, rédigez ce que vous inspire ce thème. Cet écrit restera confidentiel. A partir du moment où vous commencerez à écrire, vous ne lèverez plus le stylo jusqu'au signal. Tout peut être écrit, avec sens ou non-sens, ne freinez pas vos idées.

Activité 2 : Effervescence autour du thème 10/15

Une feuille de format A3 est proposée à chaque participant puis elle est divisée en 4 parties qui seront numérotées de 1 à 4. Au centre, le thème choisi est inscrit en lettres capitales.



Consigne 1 : Dans le cadre 1, reportez des mots de votre production, qui sont forts pour vous ou qui sont plaisants (*nombre de mots à déterminer selon la participation du groupe*).

²⁴ À la manière d'Alain Chartier (2008) dans son mémoire de recherche intitulé « Apprendre à écrire en atelier, au collège et au lycée ».

Consigne 2 : Dans le cadre 2, nous allons procéder à une « écriture effervescente » (Chartier, 2008). Inscrivez une liste de mots, pour chaque mot sélectionné précédemment, par association d'idée.

Exemple : écologie (pollution, vert, naturel, ...).

Consigne 3 : Dans le cadre 3, nous continuons notre écriture effervescente. Inscrivez une liste de mots, pour chaque mot du cadre 2, liés par les mêmes sonorités.

Exemple : pollution (attention, mollusque, potion,...).

Activité 3 : Création d'expressions, naissance du préambule 10/10

Il s'agit de faire émerger des expressions insolites qui serviront ensuite à la conception du préambule. L'utilisation de connecteurs est alors indispensable pour la syntaxe.

Consigne 1 : Par des associations de mots des cadres 2 et 3 et en ajoutant des connecteurs si besoin, créez des expressions qui vous plaisent ou alors laissez place au hasard.

Exemple : Le mollusque vert au naturel / Attention pollution.

Consigne 2 : Reliez deux expressions par un verbe de votre choix. Pour la cohérence, des modifications peuvent être envisagées.

Exemple : Le mollusque vert au naturel protège de la pollution.

Lecture des productions pour les volontaires

5/10

ANNEXE 8 Atelier d'écriture n°2

Ce deuxième atelier²⁵ est prétexte à développer des arguments en faveur du thème choisi. Ce texte intégrera le carnet de voyage (cf. annexe 3).

Activité 1 : Lecture des documents iconographiques

Il s'agit de chercher un message dans le document, un ressenti, une impression et de les mettre en mots.

Consigne 1 : Vous allez prendre un temps pour observer les documents iconographiques relevés. Cherchez à déceler un message. Analysez vos impressions et ressentis. Puis, écrivez les mots, les expressions ou les phrases qui vous passent par la tête au vu de ces documents. 10/15

Des feuilles de format A3 sont posées sur une table et des feutres sont mis à disposition.

Consigne 2 : Vous allez reporter sur ces feuilles deux ou trois mots sélectionnés dans l'analyse des images. Vous pourrez, au passage, noter un mot inspiré d'un autre mot écrit par un participant. 10/15

Activité 2 : Lecture d'une plaidoirie

Lecture collective de l'argumentation de Créon face à Antigone²⁶.

CRÉON. – [...] Marie-toi vite, Antigone, sois heureuse. La vie n'est pas ce que tu crois. C'est une eau que les jeunes gens laissent couler sans le savoir, entre leurs doigts ouverts. Ferme tes mains, ferme tes mains, vite. Retiens-la. Tu verras, cela deviendra une petite chose dure et simple qu'on grignote, assis au soleil. [...] Tu l'apprendras toi aussi, trop tard, la vie c'est un livre qu'on aime, c'est un enfant qui joue à vos pieds, un outil qu'on tient dans sa main, un banc pour se reposer le soir devant la maison. Tu vas me mépriser encore, mais de découvrir cela, tu verras, c'est la consolation dérisoire de vieillir, la vie, ce n'est peut-être tout de même que le bonheur. JEAN ANOUILH, *Antigone*, 1946

²⁵ Atelier inspiré des ateliers proposés par Alain Chartier (Cours atelier d'écriture, 2016) et Catherine Frier (cours Culture de l'écrit, 2016).

²⁶ Repéré le 20/08/2017 dans <http://www.levivrescolaire.fr/#!manuel/1171759/francais-3e-2016/chapitre/1172792/antigone-une-voix-face-au-pouvoir/page/1172931/quel-sens-donner-a-sa-vie/-lecon>

Consigne 1 : Relevez des mots ou groupes de mots qui vous paraissent convaincants dans ce plaidoyer pour le bonheur. 5/10

Consigne 2 : En écriture effervescente et à partir de cette première liste, trouvez d'autres mots par association d'idées. 5/10

Consigne 3 : Créez des expressions à partir de ces deux listes. 5/10

Activité 3 : Rédaction d'une plaidoirie en faveur du thème retenu initialement

Consigne 1 : Choisissez un mot ou groupe de mots dans les feuilles A3 et déchirez le morceau de papier afin de l'emporter. 5/10

Consigne 2 : Rédigez une plaidoirie en faveur de votre cause selon les contraintes suivantes :

- Le ou les mots volés devront être mentionnés
- Une expression sera utilisée
- Le plaidoyer se terminera par « (...) ce n'est peut-être tout de même que le bonheur. ».

15/20

Lecture des productions pour les volontaires

10/15

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire.....	5
Introduction.....	7
PARTIE 1 - PRESENTATION DU TERRAIN ET DU CONTEXTE DE STAGE	9
CHAPITRE 1. ÉTAT DES LIEUX DES COMPETENCES LINGUISTIQUES	10
1. Un constat récurrent : la baisse du niveau d'orthographe	10
1.1. Les préconisations	10
1.2. La réalité des pratiques.....	11
1.3. L'orthographe, le baccalauréat et les jeunes : des constats préoccupants.....	13
2. La remédiation en compétences rédactionnelles à destination des primo-étudiants.....	13
2.1. Les prémices du plan licence : le tutorat.....	14
2.2. Des cours de remédiation proposés ou imposés selon les universités.....	14
CHAPITRE 2. LE STAGE : DES ELEMENTS CONTEXTUELS AUX ATTENTES PEDAGOGIQUES.....	16
1. Contexte du stage.....	16
2. Présentation de la commande et attentes pédagogiques de l'institution.....	17
PARTIE 2 - CADRE THEORIQUE.....	19
CHAPITRE 1. L' APPRENTISSAGE, UNE DYNAMIQUE INDIVIDUELLE OU PLURIELLE	20
1. Les stratégies d'apprentissage	20
1.1. Les procédures mises en œuvre par l'apprenant.....	20
1.2. L'apprentissage coopératif	21
1.3. Le conflit sociocognitif au service de l'apprentissage coopératif.....	22
2. Les pédagogies actives.....	24
2.1. La pédagogie inversée.....	25
2.2. La méthode inductive.....	25
CHAPITRE 2. L' EVALUATION PAR LES PAIRS	28
1. Qu'est-ce qu'évaluer ?	28
1.1. Evaluations et dimensions	28
1.2. Le mythe du rapport asymétrique enseignant / apprenant brisé.....	29
1.3. L'évaluation vue comme formatrice	29
2. Evaluer par la relecture	30
2.1. Considérations sur l'efficacité de la relecture par les pairs	30
2.2. L'enseignant comme guide.....	31
CHAPITRE 3 : THEORIES LINGUISTIQUES EMPLOYEES	32
1. Deux niveaux d'étude d'une production écrite	32
1.1. La grammaire de texte et la grammaire de phrase.....	32
1.2. Une étude selon deux dimensions : locale / globale	32
1.3. La classification des erreurs retenue.....	33
2. Les travaux de Lejot et données recueillies pour comparaison avec notre étude	33
2.1. Description du dispositif	34
2.2. Données recueillies	34
2.3. Les effets sur l'évaluateur	35
3. Problématique.....	36
PARTIE 3 - METHODOLOGIE DE L'EXPÉRIMENTATION	38
CHAPITRE 1. PRESENTATION DE LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE.....	39
1. Organisation de la progression	39
1.1. Calendrier des séances	39
1.2. L'entre-deux séances	40
2. L'évaluation par les pairs et analyse des difficultés grammaticales rencontrées	41
2.1. Le difficile statut d'évaluateur.....	41
2.2. Premier stade d'émergence.....	42
2.3. La mise en application du rôle d'accompagnateur	42

CHAPITRE 2. PRESENTATION DE LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	44
1. Méthodologie de l'enquête	44
1.1. Présentation de l'échantillon.....	44
1.2. Présentation du premier recueil de données : les productions évaluées	44
1.3. Présentation du second recueil de données : le questionnaire	45
2. Méthodologie d'analyse	49
2.1. Traitement des données envisagé.....	49
2.2. Mes critères d'analyse.....	49
PARTIE 4 - ANALYSE DU DISPOSITIF	52
CHAPITRE 1. ANALYSE DES PRODUCTIONS EVALUEES	53
1. Evaluation de la pertinence des commentaires	53
2. Les points de langue les mieux repérés et les mieux annotés	55
3. Etude de la structure du commentaire, rapport au dialogue intérieur ici verbalisé dans le commentaire	56
CHAPITRE 2. ANALYSE DES QUESTIONNAIRES SUR LE RESENTI DES ETUDIANTS	60
1. Etude des stratégies mises en place par les évaluateurs	60
1.1. Les relectures et ressources utilisées	60
1.2. Stratégie mise en place : des catégories grammaticales visées.....	61
2. Etude du ressenti	62
2.1. Sentiment de progression	62
2.2. Développement de l'auto-évaluation.....	62
PARTIE 5 - PISTES DIDACTIQUES ENVISAGEES	65
CHAPITRE 1. LA REORGANISATION DE LA SEQUENCE : UNE PRIORITE.....	66
1. Le format	66
1.1. Pallier l'absentéisme	66
1.2. L'absence de notation : un problème majeur	66
1.3. Planification des séances.....	66
2. De la sensibilisation à la motivation	67
2.1. Remotiver les étudiants	67
2.2. Les propositions et attentes des étudiants dans le cours « compétences rédactionnelles »	67
CHAPITRE 2. PISTES DIDACTIQUES : MES SOURCES D'INSPIRATION.....	69
1. Le projet d'écriture	69
1.1. La ressource « Pratexte » (Frier, 2016)	69
1.2. Les ateliers d'écriture (Chartier, 2008).....	70
1.3. Le carnet de voyage (Frier, 2017).....	70
2. La posture de l'enseignant dans les pédagogies actives	71
2.1. Développer un « Do it yourself » complet (Dumont & Berthiaume, 2016 : 203).....	71
2.2. Interactivité et feedback à distance, l'exemple du blog (Bucheton, 2014).....	71
3. Pointer la vie en couleurs : au bonheur de la grammaire	72
3.1. La nécessité du geste dans l'apprentissage de la grammaire.....	72
3.2. La grammaire en couleurs (Laurent, 2004).....	72
3.3. Grammotho (Laurent, 2016).....	73
CHAPITRE 3. PROPOSITION DE PROGRESSION	75
1. Les cours en présentiel	75
2. Les cours à distance	78
3. Récapitulatif des pratiques utilisées	79
Conclusion.....	80
Bibliographie	81
Table des illustrations.....	85
Table des annexes.....	86
Table des matières.....	103

MOTS-CLÉS : Évaluation par les pairs, français écrit, démarche inductive, formation pour adultes, compétences rédactionnelles

RÉSUMÉ

Au vu de l'évolution de la société et des nouveaux moyens de communication, l'écrit se développe et expose les lacunes des scripteurs dans leur maîtrise de la langue. Par conséquent, les séances de remédiation en compétences rédactionnelles destinées aux primo-étudiants se multiplient et témoignent d'un réel besoin de se réapproprier le français écrit. Afin de réactiver la réflexion sur le fonctionnement de la langue française, des étudiants de première année de Langues étrangères appliquées ont procédé à l'évaluation des productions de leurs pairs et mené une recherche collective sur le bien-fondé de leurs annotations.

Ces travaux ont permis d'effectuer une analyse des apports de la relecture entre pairs pour l'évaluateur et de la pertinence des erreurs relevées par celui-ci.

A l'issue de ces résultats, des pistes didactiques sont proposées avec pour objectif d'améliorer le processus, en diversifiant les activités et en cherchant à accentuer les réflexions métalinguistiques. L'alternance activités collectives, évaluation par les pairs et travail en autonomie a servi de fil conducteur à ces propositions.

KEYWORDS : Peer assessment and feedback, written French, inductive approach, adult education, writing skills

ABSTRACT

In view of the evolution of today's society and the new means of communication, writing skills are increasingly necessary. They expose the writers' weaknesses in the way they master their language. Consequently there are more and more remedial sessions targeted at undergraduates to improve their writing skills. This shows a real need for students to reappropriate written French.

In order to reactivate their reflection on how the French language works, some students in their first year of Applied Foreign Languages assessed their peers' written productions and conducted a collaborative research on the merits of their annotations.

These works made it possible to carry out an analysis of the contributions/benefits of proofreading done by peers for the assessors on the one hand and also about the relevance of the mistakes detected by the assessors.

Following these results some didactic solutions have been suggested. They aim at improving the process by diversifying the activities and deepening the metalinguistic reflections. These suggestions have been based on alternating peer assessment and evaluation, collaborative activities (teamwork) and independent working.