



Les impacts de la révision collaborative étayée : une recherche-action en didactique de la production écrite en français langue étrangère.

Thi Bich Thuy Do

► To cite this version:

Thi Bich Thuy Do. Les impacts de la révision collaborative étayée : une recherche-action en didactique de la production écrite en français langue étrangère.. Linguistique. Université de Provence - Aix-Marseille I, 2011. Français. NNT: . tel-00600054

HAL Id: tel-00600054

<https://theses.hal.science/tel-00600054>

Submitted on 13 Jun 2011

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.

Université de Provence
Ecole Doctorale 356 Cognition, Langage, Education
UMR 6057 Laboratoire Parole et Langage

Les impacts de la révision collaborative étayée :

**Une recherche-action en didactique de la production écrite
en français langue étrangère**

*Thèse pour l'obtention du doctorat en Sciences du langage
spécialité : Didactique des langues étrangères
présentée et soutenue le 4 juillet 2011 par*

DO Thi Bich Thuy

JURY :

Directeur :	Monsieur Daniel VERONIQUE Professeur, Université de Provence
Co-directeur :	Madame NGUYEN Van Dung Professeur, Université Nationale de Hanoi
Rapporteurs :	Madame Christine BARRE-DE MINAC Professeur émérite, Université de Grenoble 1 Madame Marinette MATTHEY Professeur, Université de Grenoble III
Suffragant :	Monsieur Claude SPRINGER Professeur, Université de Provence

A mes parents, à qui je dédie ce travail

Remerciements

Cet ouvrage n'aurait probablement jamais vu le jour sans le soutien de nombreuses personnes. Je profite donc ici de l'occasion qui m'est faite de les remercier sincèrement.

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde reconnaissance à mon directeur de recherche, Monsieur le Professeur Daniel VERONIQUE et à mon co-directeur de recherche, Madame le Professeur NGUYEN Van Dung, pour la confiance qu'ils m'ont accordée tout au long de ces années. Leur soutien constant, leur grande disponibilité et leurs précieux conseils m'ont permis de relever les défis de ce travail doctoral.

Mes remerciements s'adressent ensuite à Madame Christine BARRE-DE MINAC, à Madame Marinette MATTHEY et à Monsieur Claude SPRINGER qui ont eu l'amabilité de porter une appréciation sur ce travail et de participer au jury de soutenance malgré leurs emplois du temps très chargés.

Cette recherche a été rendue possible grâce au soutien financier de l'Agence Universitaire de la Francophonie à qui je voulais exprimer toute ma gratitude.

Mes sincères remerciements vont également à Monsieur Jean-Pierre CLING, à Madame Myriam DE LOENZIEN, à Madame Mireille RAZAFINDRAKOTO, et à Monsieur François ROUBAUD, chercheurs en démographie et en économie au DIAL pour leur écoute, leur relecture et leurs suggestions si utiles.

Je tiens aussi à exprimer ma reconnaissance à tous les membres du Laboratoire Parole et Langage pour leur appui matériel et scientifique durant mes trois séjours de thèse à Aix-en-provence. Que soit ici particulièrement remercié Monsieur Michel PITERMANN pour ses cours d'initiation à la statistique.

Ce travail doit sa réalisation au soutien de mes collègues et de mes étudiants au département de français, de l'Ecole Supérieure de langues étrangères de Hanoi, de l'Université Nationale de Hanoi à qui je voulais exprimer mes sincères remerciements.

Je ne saurais clore mes remerciements sans mentionner les personnes qui me sont chères, mes parents, mon mari, mon fils pour leurs encouragements et leur soutien inconditionnel tout au long de ces années.

Table des matières

INTRODUCTION.....	9
PARTIE I : ETAT DE L'ART.....	13
CHAPITRE 1 : CADRE THÉORIQUE	15
1.1. <i>La didactique de la production écrite</i>	16
1.1.1. Ecrit/ Ecriture/ Production écrite	16
1.1.2. Modèles de production de texte	17
1.1.3. Théories d'apprentissage	21
1.2. <i>La révision de texte</i>	24
1.2.1. Définitions de la révision de texte	24
1.2.2. Modèles de révision	27
1.2.3. Méthodes d'analyse de la révision	36
1.3. <i>La révision collaborative étayée</i>	38
1.3.1. Définition de la révision collaborative étayée	38
1.3.2. Des dispositifs de révision collaborative étayée	41
CHAPITRE 2 : LES TRAVAUX EMPIRIQUES SUR LES IMPACTS DE LA RÉVISION COLLABORATIVE ÉTAYÉE	47
2.1. <i>Les travaux étudiant les impacts de la révision collaborative sur la compétence de révision</i>	47
2.1.1. Paulus (1999)	48
2.1.2. Berg (1999)	51
2.1.3. Tsui & Ng. (2000)	53
2.1.4. Yang et al. (2006)	55
2.1.5. Min (2006)	58
2.2. <i>Les travaux étudiant les impacts de la révision sur la qualité des textes</i>	60
2.2.1. Fitzgerald & Markham (1987)	60
2.2.2. Wallace et al. (1996)	62
2.2.3. Yang et al. (2006)	63
2.2.4. Min (2006)	64
2.2.5. Lundstrom & Baker (2009)	65
2.3. <i>Les travaux étudiant les évaluations des étudiants ayant participé à des expériences de révision collaborative</i>	67
2.3.1. Zhang (1995)	67

2.3.2. Nelson & Carson (1998)	69
2.3.3. Tsui & Ng (2000).....	72
2.3.4. Yang et al. (2006)	76
CHAPITRE 3 : PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	85
3.1. <i>Situation de l'enseignement/ apprentissage de la production écrite en langues étrangères à l'Université Nationale de Hanoi</i>	86
3.1.1. Pratiques rédactionnelles des étudiants	86
3.1.2. Corrections de l'enseignant	87
3.1.3. Pratiques de la révision collaborative en anglais langue étrangère.....	88
3.2. <i>Méthodologie de recherche : La recherche-action</i>	89
3.2.1. Ma conception de la recherche-action.....	90
3.2.2. Les étapes de cette recherche-action.....	91
3.3. <i>Problématique</i>	93
CONCLUSION DE LA PARTIE I.....	99
PARTIE II : EXPÉRIMENTATION ET TRAITEMENT DES DONNÉES.....	101
CHAPITRE 4 : EXPÉRIMENTATION DE LA RÉVISION COLLABORATIVE ÉTAYÉE	103
4.1. <i>Participants</i>	104
4.1.1. Formation des classes d'expérimentation et de contrôle.....	104
4.1.2. Comparaison des caractéristiques des participants	107
4.2. <i>Les tronc pédagogiques communs entre la classe expérimentale et la classe de contrôle</i>	109
4.2.1. L'enseignant.....	109
4.2.2. L'emploi du temps.....	109
4.2.3. Les consignes d'écriture.....	109
4.2.4. Les séances de correction collective	111
4.3. <i>Elaboration de l'expérimentation</i>	112
4.3.1. Les étapes de l'expérimentation	112
4.3.2. La formation des groupes de révision collaborative	113
4.3.3. Le cycle d'écriture	114
4.3.4. La feuille de rédaction et de rétroaction	115
4.3.5. Les consignes pour donner et recevoir des rétroactions.....	116
4.3.6. Les séances de démonstration des stratégies de révision collaborative sur des copies d'étudiant	117
4.3.7. Les questionnaires pour la révision collaborative.....	117
4.4. <i>Déroulement de l'expérimentation</i>	119
4.4.1. Les trois étapes de l'expérimentation.....	119

4.4.2. Le calendrier détaillé du déroulement de l'expérimentation	125
CHAPITRE 5 : RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNÉES.....	135
5.1. <i>Recueil des données</i>	136
5.1.1. Corpus des textes et rétroactions écrites.....	137
5.1.2. Corpus des interactions orales	138
5.1.3. Le pré-test et le post-test	139
5.1.4. Le questionnaire d'auto-évaluation.....	141
5.1.5. Les entretiens semi-directifs.....	142
5.2. <i>Traitement des données</i>	143
5.2.1. Le codage des étudiants selon les groupes de révision collaborative.....	143
5.2.2. Le test t de Student.....	144
5.2.3. Traitement du corpus des textes et rétroactions	146
5.2.4. Traitement du pré-test et du post-test.....	158
5.2.5. Traitement des données du questionnaire d'auto-évaluation.....	160
5.2.6. Traitement des données des entretiens	161
CONCLUSION DE LA PARTIE II.....	165
PARTIE III : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....	167
CHAPITRE 6 : ANALYSE DU CORPUS DES TEXTES ET RÉTROACTIONS.....	169
6.1. <i>Impacts sur la capacité à réviser le texte du pair</i>	170
6.1.1. Impacts sur la capacité à faire des détections	170
6.1.2. Impacts sur la capacité à faire des diagnostics et des corrections	184
6.2. <i>Impacts sur la capacité à réviser son texte</i>	192
6.2.1. Impacts sur la capacité à traiter les rétroactions du pair.....	193
6.2.2. Impacts sur la qualité des révisions initiées par le pair	200
CHAPITRE 7 : ANALYSE DES TESTS ET DU QUESTIONNAIRE D'AUTO-EVALUATION	211
7.1. <i>Analyse des tests</i>	212
7.1.1. Progrès en termes de performance générale des deux classes	212
7.1.2. Progrès en termes de performance générale des groupes de niveaux	215
7.1.3. Progrès en termes de performance spécifique des deux classes	219
7.2. <i>Analyse du questionnaire d'auto-évaluation</i>	223
7.2.1. Progrès en termes de qualité de texte.....	224
7.2.2. Progrès en termes de compétence de révision	238
7.2.3. Progrès en termes de motivation.....	247
7.2.4. Caractéristiques des répondants.....	253
CHAPITRE 8 : ANALYSE DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	267
8.1. <i>Impacts sur la compétence de révision et sur la qualité de textes</i>	268

8.2. <i>Evaluation du dispositif expérimental</i>	284
CONCLUSION DE LA PARTIE III	303
CONCLUSION GÉNÉRALE	305
INDEX DES NOTIONS	319
BIBLIOGRAPHIE	323
LISTE DES TABLEAUX.....	335
LISTE DES FIGURES	339
LISTE DES ANNEXES.....	341

Introduction

Ce travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de la production écrite en langues étrangères. Il traite en particulier la problématique des impacts de la révision collaborative sur l'appropriation de la compétence de production écrite.

Selon Barré-de Miniac (2000), jusqu'aux années 80, l'écriture était un thème mineur de la didactique du français. Le terme « didactique » qui a fait son apparition dans les années 70 permet de poser clairement les problématiques de transmission et de modes de transmission de savoirs. La théorisation de ce domaine a bénéficié des apports de la recherche dans le champ de la psychologie cognitive, de la linguistique textuelle, de la sociolinguistique... Barbier (2004) mentionne trois approches qui peuvent être adoptées par les travaux sur la production écrite en langue étrangère pour rendre compte de la nature complexe de l'activité rédactionnelle : approche didactique, approche linguistique, approche psychologique.

Cette étude a une visée didactique puisqu'elle cherche des moyens pour faire progresser les apprenants mais elle s'appuie sur des processus de révision développés par la psychologie cognitive et sur des caractéristiques des textes du niveau A2 du CECR. Il n'est pas question de faire une analyse des erreurs à l'écrit dans ce travail car selon Véronique (2009 : 10) « *la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère s'est résolument éloignée des relevés d'erreurs en tant que tels* ». Par ailleurs, Barré-de Miniac dès 1995, souligne que « *la didactique de l'écriture ne peut se réduire à la somme d'une série de compétences : orthographiques, lexicales, syntaxique* » (Barré-de Miniac, 1995). Cette étude traite une problématique récente en didactique de la production écrite au Vietnam qui est la révision collaborative.

La révision collaborative est une pratique de classe qui fait l'objet de nombreuses recherches depuis le début des années 80 en didactique des langues maternelles et depuis les années 90, en didactique des langues secondes et étrangères. Les résultats de ces recherches varient en fonction du public, du dispositif expérimental, du recueil des données... mais les recherches les plus récentes affirment que la révision collaborative a tout un rôle à jouer dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en langue étrangère (Byrd, 2003 ; Rollison, 2005 ; Hu, 2005 ; Min, 2006...). Cependant, Hu (2005) met en garde que tous les avantages cités par les recherches sur la révision

collaborative ne sont que des avantages potentiels et ne sont pas garantis dans tous les contextes d'enseignement.

Le cadre théorique de ce travail puise dans les modèles des processus rédactionnels et les modèles des processus de révision décrits par la psychologie cognitive. L'expérimentation de la révision collaborative a été élaborée à partir de la notion « d'étayage » du socio-constructivisme issu de Vygotsky et de la théorie de procéduralisation d'Anderson.

Cette étude vérifiera les impacts de la révision collaborative sur l'appropriation de la compétence de production écrite chez les étudiants vietnamiens de français langue étrangère. Ce mode d'apprentissage permet-il de mieux rédiger? Les étudiants sont-ils capables de réviser le texte d'un pair ? Est-il applicable pour le public d'apprenants asiatiques ?

L'étude touche aussi au débat autour de la recherche-action. Elle suivra les étapes d'une recherche-action telle qu'elle est décrite par Van der Maren (2003), Montagne-Marcaire (2007), Nguyen Van Dung (2010). Malgré ses fondements théoriques encore peu prouvés, cette méthode a été adoptée dans cette étude en raison des ses impacts directs sur le terrain.

Soucieuse des difficultés rencontrées par les étudiants vietnamiens quand ils rédigent des textes en français, j'ai donc expérimenté la révision collaborative étayée pendant un semestre dans une classe de 22 étudiants de première année du département de français de l'Université Nationale de Hanoi. L'objectif est de vérifier l'hypothèse selon laquelle la révision collaborative étayée aura des impacts positifs sur la compétence de révision et sur la compétence de production écrite des apprenants vietnamiens de FLE.

Questions de recherche

Cette étude cherche à mesurer les impacts de la révision collaborative étayée sur la progression des étudiants vietnamiens de FLE en termes de compétence de révision et en termes de qualité des textes rédigés par ces étudiants, et la satisfaction des étudiants vis-à-vis de leur expérience de révision collaborative étayée.

La thèse cherche à répondre aux trois questions suivantes :

- Quels sont les impacts de la révision collaborative étayée sur la compétence de révision d'étudiants vietnamiens de FLE?

- **Quels sont les impacts de la révision collaborative étayée sur la qualité des textes produits par des étudiants vietnamiens de FLE?**
- **Comment les étudiants évaluent-ils l'expérimentation de la révision collaborative étayée?**

Architecture de la recherche

Ce travail doctoral s'articule autour de trois parties, composées chacune de deux ou de trois chapitres.

La première partie est consacrée à une revue littéraire liée à la problématique de la révision collaborative étayée. Dans le premier chapitre, une synthèse sera faite sur les théories de la révision et de la révision collaborative étayée. Le deuxième chapitre présentera les résultats des travaux de recherches empiriques mesurant les impacts de la révision et/ou de la révision collaborative sur la compétence de révision, sur la qualité du texte et sur les évaluations des apprenants. Le troisième chapitre traitera les raisons d'être de cette étude et justifiera la méthodologie de recherche adoptée.

La deuxième partie décrira l'expérimentation de la révision collaborative, le recueil et le traitement des données. Le quatrième chapitre est réservé à la présentation du dispositif expérimental et du déroulement de l'expérimentation. Le cinquième chapitre rapportera le recueil des données et les traitements qui leur ont été appliqués.

La troisième partie exposera les résultats de la recherche. Le sixième chapitre traitera les résultats du corpus des textes de six réviseurs-rédacteurs de la classe expérimentale. Le septième chapitre présentera les résultats des tests et du questionnaire d'auto-évaluation auprès des quarante-quatre étudiants des deux classes d'expérimentation et de contrôle. Enfin, le huitième chapitre exposera les résultats des entretiens menés auprès des vingt-deux étudiants de la classe expérimentale.

Dans la conclusion générale en fin de thèse, les données de différentes sources seront croisées et les réponses aux trois questions de recherche de la thèse seront récapitulées.

Partie I : Etat de l'art

La première partie de ce travail a pour objectif de synthétiser l'ensemble des connaissances développées sur les impacts de la révision collaborative en didactique de la production écrite.

Le premier chapitre est consacré à la présentation de l'objet de cette recherche, c'est-à-dire la révision collaborative étayée en didactique de la production écrite. Des modèles de production de texte de référence et des théories importantes en didactique de la production écrite seront mobilisés dans un premier temps. Ensuite, le concept «révision de texte » et les modèles décrivant le processus de révision seront approfondis. Enfin, seront explicitées la notion « révision collaborative étayée » et les techniques d'étayage de la révision collaborative en didactique de la production écrite.

Le deuxième chapitre fait le point des recherches portant sur les impacts de la révision collaborative en didactique de la production écrite. Ces travaux empiriques seront rapportés selon trois aspects : les impacts de la révision collaborative sur la compétence de révision ; les impacts de la révision collaborative sur la qualité de texte ; et les évaluations des étudiants de l'expérience de révision collaborative.

Dans le troisième chapitre, seront exposées les raisons d'être de l'étude et la méthodologie de recherche adoptée. Dans un premier temps, la situation de l'enseignement/ apprentissage de la production écrite en langues étrangères à l'Université Nationale de Hanoi sera présentée. Ensuite, les apports de connaissances que cette étude se fixe comme objectifs seront explicités. Enfin, la méthodologie de recherche retenue sera justifiée.

Chapitre 1 : Cadre théorique

Le premier chapitre s'articule autour de trois volets : la didactique de la production écrite, la révision de texte et la révision collaborative étayée.

Tout d'abord une précision terminologique sera proposée autour de trois termes « écrit », « écriture », « production écrite ». Ensuite, seront présentés quelques modèles de production de texte et des théories importantes en didactique de la production écrite. Il s'agit du modèle de production de texte de Sophie Moirand (1979) ; du modèle du processus rédactionnel de Hayes & Flower (1980) ; du modèle CDO (Compare, Diagnose, Operate) de Scardamalia & Bereiter (1983). Nous nous intéresserons également à deux théories de l'apprentissage qui sont le socio-constructivisme de Vygotsky et la théorie de la procéduralisation d'Anderson.

Le deuxième volet du premier chapitre approfondira le concept de la « révision de texte ». Les différentes définitions de ce concept seront présentées. Vient ensuite l'exposition succincte des processus de révision de textes développés par des psychologues puis empruntés par de nombreux didacticiens de langues maternelles et de langues étrangères. Seront passés en revue les modèles de révisions depuis Hayes et al. (1987) jusqu'à Butterfield et al. (1996). Enfin, les méthodes souvent utilisées pour analyser les processus de révision de texte seront synthétisées.

Le dernier volet clarifiera la notion centrale de cette recherche, la « révision collaborative étayée ». Ma propre conception de la révision collaborative étayée y sera discutée. Il s'agit d'un terme créé en français par l'auteur de cette recherche et traduit de « *trained peer review* ». Enfin, les techniques d'étayage de la révision collaborative en didactique de la production écrite seront rapportées et commentées.

1.1. La didactique de la production écrite

Tout d'abord, le choix du terme « didactique de la production écrite » sera justifié en comparant les nuances de sens entre « écrit », « écriture » et « production écrite ». Ensuite, seront présentés des modèles de production de texte de référence et des théories importantes en didactique de la production écrite.

1.1.1. Ecrit/ Ecriture/ Production écrite

Ecrit :

Le Dictionnaire de l'éducation définit l'écrit comme « *le domaine de compétence opposable à l'oral* ». Le Dictionnaire actuel de l'éducation le voit comme « *le domaine de l'enseignement de la langue qui compte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières* ».

Ecriture :

Selon le Dictionnaire pratique de la didactique du FLE, l'écriture est « *un système normalisé de signes graphiques conventionnels qui permet de représenter concrètement la parole et la pensée* ».

Dans le Dictionnaire actuel de l'éducation, l'écriture est une « *partie de l'enseignement de l'écrit portant surtout sur l'apprentissage et sur l'utilisation du système graphique ; et sur la production de texte* ».

Production écrite :

Dans plusieurs dictionnaires, la production écrite ne constitue pas une entrée à part, elle est souvent intégrée dans la définition du mot « écriture ».

Dans le livre « Production du langage : Traité des Sciences cognitives » (Alamargot & Chanquoy, 2002 : 45), la production de texte est « *une activité mentale complexe supposant la mise en œuvre d'un ensemble de connaissances langagières et de différents processus mentaux* ».

De ces définitions, on voit que la production écrite est une partie de l'écriture qui est à son tour, une partie de l'écrit. En didactique du français langue maternelle, on parle souvent de la didactique l'écriture qui a comme objets d'études depuis la transcription orthographique des jeunes enfants jusqu'à la production des rédactions complexes au collège et au lycée. En didactique langue étrangères, le terme de « didactique de la production écrite » est dans la plupart des cas, adopté par les chercheurs (Véronique et

al., 1992 ; Cornaire & Raymond, 1994). Si la didactique de l'écriture peut s'intéresser à l'utilisation du stylo pour faire des unités graphiques, la didactique de la production écrite étudie des activités cognitives plus complexes qui consistent à composer un texte.

1.1.2. Modèles de production de texte

1.1.2.1. Modèle de Sophie Moirand (1979)

Moirand (1979 : 10) propose un modèle de production écrite en L2 composé d'éléments suivants :

- le scripteur
- les relations scripteur/ lecteur(s)
- les relations scripteur/ lecteur(s)/ document
- les relations scripteur/ document/ contexte extra-linguistique

Selon Moirand (1979), le scripteur peut avoir, tour à tour, différents rôles sociaux d'étudiant, d'employé, de père, de mère, d'ami... Dans le texte, on trouve souvent des traces indiquant ses groupes d'appartenance ainsi que son passé socioculturel.

En plus, le scripteur entretient certaines relations (amicales, professionnelles, familiales...) avec ses lecteurs. Les représentations qu'il construit autour de ses lecteurs peuvent avoir des influences sur son message.

Il a aussi une intention de communication, il écrit pour faire quelque chose. Il veut produire sur ses lecteurs, un certain « effet » ; et cette intention transparaît souvent dans le document lui-même.

Le contexte extra-linguistique signifie le référent (de quoi ou de qui parle le texte), le lieu, et le moment où l'on écrit. Ces facteurs sont aussi très importants dans une situation de production écrite.

Même si ce modèle date de 1979, il demeure une référence dans la didactique de la production écrite car il met l'accent sur les interactions sociales entre le scripteur et le(s) lecteur(s).

1.1.2.2. Modèle du processus rédactionnel de Hayes & Flower (1980)

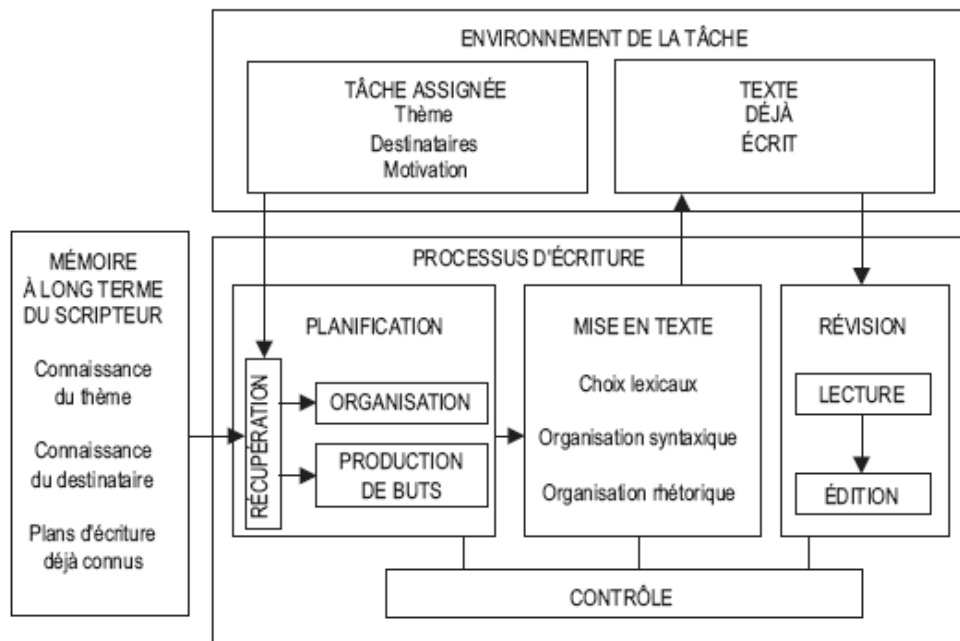


Figure 1.1 : Modèle des processus rédactionnels de Hayes & Flower (1980)

Ce modèle de Hayes & Flower (1980) a servi de modèle de référence à plusieurs recherches sur la production écrite en langue maternelle ainsi qu'en langue étrangère.

Ce modèle a été élaboré à partir de l'analyse des protocoles verbaux (*think-aloud*) de rédacteurs experts en L1. Son architecture comprend trois grandes composantes :

- L'environnement de la tâche
- La mémoire à long terme du scripteur
- Les processus rédactionnels

L'environnement de la tâche inclut l'environnement physique, les contraintes de la consigne d'écriture et les lecteurs éventuels.

C'est dans la mémoire à long terme que sont stockées les connaissances nécessaires à la production de texte telles que les connaissances référentielles, le type de texte à produire, l'élaboration d'un plan de texte et les connaissances pragmatiques...

Les processus rédactionnels comprennent la planification, la mise en texte et la révision. Durant le processus de la planification, le rédacteur organise ses idées et détermine les buts à atteindre au cours de la rédaction. Le processus de mise en texte consiste à mettre les idées en texte, c'est-à-dire le rédacteur se réfère aux opérations linguistiques nécessaires pour créer des phrases cohérentes à partir du contenu conceptuel planifié. La mise en texte inclut la phase d'exécution motrice de production de texte (on produit du texte écrit sur du papier avec un stylo). Mais la mise en texte peut commencer avant la phase d'exécution motrice quand le rédacteur fait mentalement la traduction des idées souvent vagues en texte clair et bien formulé.

Le processus de révision comprend deux sous-processus : lecture et édition. L'édition, un examen systématique et automatique du texte en cours de production, consiste à détecter les problèmes et les corriger. Le processus d'édition est formalisé comme une règle de production : SI ... ALORS ou CONDITION et ACTION. Si une faute est découverte, la règle est automatiquement mise en route et une action s'exécute pour modifier l'erreur. La révision est caractérisée par une sorte de mouvement d'aller et retour entre le texte attendu et le texte produit. Ce processus peut avoir lieu au cours de la mise en texte ou pendant le contrôle du texte écrit. Dans le processus de révision, le rédacteur retourne sur le texte produit et prend le point de vue du lecteur. Si le texte produit ne correspond pas à ses intentions, il va reprendre la planification et la mise en texte.

Ces trois processus ne sont pas linéaires. Ils se déroulent de manière récursive au cours de la production de texte. En effet, le rédacteur peut planifier et mentalement faire un message préverbal. La révision du message préverbal et des représentations conceptuelles peut intervenir avant qu'un plan ou une phrase soit visiblement produit. Cependant, les recherches montrent que la planification domine au début de la production écrite et la révision à la fin.

Ce modèle classique de Hayes & Flower (1980) a été le modèle rédactionnel le plus connu et a eu un large impact dans le domaine des recherches en production écrite. Cependant, il a été critiqué par plusieurs auteurs. Berninger & Swanson (1994), Hayes (1996) ont fait deux critiques à propos de ce modèle. D'une part, les connaissances stockées en mémoire et les processus d'activation de ces connaissances en mémoire à long terme sont insuffisamment prises en compte. D'autre part, ce modèle étant construit sur le fonctionnement cognitif de l'expert, ne tient pas compte des

comportements du rédacteur novice. Barré-de Miniac (2000) remarque que dans ce modèle, l'homme fonctionne de manière autonome, de manière quasi-indépendante des conditions du milieu. Chanquoy & Alamargot (2002 : 367) trouvent que ce modèle vise plus à « identifier et circonscrire les différents processus qu'à décrire et expliquer leur fonctionnement ».

1.1.2.3. Modèle CDO (Compare, Diagnose, Operate) de Scardamalia & Bereiter (1983)

Il s'agit d'une modélisation à partir d'activités de rédaction d'enfants, ce schéma est donc plus ou moins transférable en didactique de langue seconde car il tient compte de différents niveaux de compétence de rédacteurs et de différentes stratégies mises en œuvre en fonction de leur compétence.

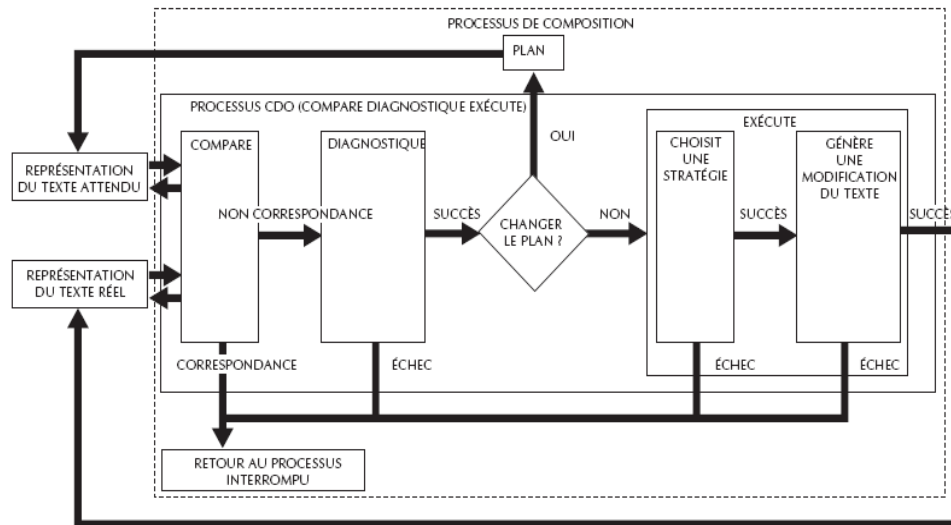


Figure 1.2 : Modèle du processus CDO de Scardamalia & Bereiter (1983)

D'après Scardamalia & Bereiter (1983), ce processus CDO peut être déclenché à tout moment du processus de rédaction.

Il commence par la comparaison (*compare*) entre la représentation du texte attendu et la représentation du texte réel. En cas de correspondance, il retourne au processus interrompu.

En cas d'écart, il déclenche le deuxième sous-processus de diagnostic (*diagnose*) pour trouver la cause du problème. S'il est incapable d'analyser l'origine du problème (en cas d'échec) il va retourner au processus interrompu. Si son niveau de compétence lui permet de diagnostiquer le problème, il a un choix entre les trois possibilités suivantes : 1) modifier le texte (le choix le plus fréquent) ; 2) modifier son intention initiale (dans ce cas, il va sortir du processus CDO) ; 3) modifier les deux.

Si le rédacteur décide de modifier son texte, il va procéder au troisième sous-processus d'exécution (*operate*). Il doit d'abord choisir une stratégie (*choose tactic*) : ne rien modifier ou réviser le texte (faire des modifications du texte : ajout, suppression, substitution...). Ensuite, s'il choisit de réviser son texte, il va générer une modification observable du texte (*generate change*). La représentation du texte réel est ainsi changée et un nouveau cycle du processus CDO recommence.

Ce modèle envisage l'action du scripteur sur son texte qui lui permet de cerner des écarts entre le texte attendu et le texte réel pour mettre en œuvre des modifications nécessaires. Cependant, ce modèle ignore les opérations cognitives mobilisées au cours de la révision du texte (Marin & Legros, 2008 : 109). Enfin, y aurait-il une contradiction entre le diagnostic « *décider de modifier le texte* » et l'opération « *choisir de ne rien modifier* » ?

1.1.3. Théories d'apprentissage

Deux théories d'apprentissage ont servi de référence à l'expérimentation de la révision collaborative étayée dans cette recherche : le socio-constructivisme de Vygotsky et la théorie de la procéduralisation d'Anderson.

1.1.3.1. Le socio-constructivisme

Selon Vygotsky, le tutorat ou la tutelle joue un rôle majeur dans l'éducation. Les interactions sociales avec des personnes plus expérimentées sont nécessaires à notre acquisition de nouvelles connaissances. La théorie de Vygotsky est souvent qualifiée de *socioculturelle* car elle met l'accent sur la culture et l'environnement social comme facteurs qui permettent de façonner le développement de l'enfant.

Vygotsky a proposé le concept de *Zone de Proche Développement* (ZPD). Vygotsky définit la ZPD comme la différence entre le niveau de développement réel de l'enfant lorsque celui-ci résout seul un problème et le niveau de développement *potentiel* de

l'enfant lorsque celui-ci résout un problème avec l'aide de l'adulte ou en collaboration avec des pairs plus expérimentés (Vygotsky 1978: 86).

Il y a deux aspects dans le concept de ZPD qu'il est important de noter. D'abord selon cette théorie, une performance peut être atteinte en travaillant avec l'enfant légèrement au-dessus de ses capacités propres. En second lieu, Vygotsky proposait de mesurer le potentiel d'apprentissage de l'enfant (ce qu'il peut faire avec l'aide de l'adulte ou d'un pair expérimenté) plutôt que son niveau réel (ce qu'il peut faire tout seul). Dans une classe de langue, l'enseignant ou un pair expérimenté peut agir sur cette ZPD de l'élève faible pour l'aider à progresser. D'où la formule de Vygotsky, le développement – le travail avec l'autre (interpsychique) – précède l'acquisition – le travail individuel (intrapsychique).

Vygotsky n'a pas précisé la façon dont les adultes et les enfants travaillent à l'intérieur de la ZPD mais des recherches ont introduit le terme d'*étayage* ou *tutelle* ou *tutorat* (Bruner, 1983 ; Wood, Bruner & Ross, 1976). L'étayage est un processus interactif dans lequel chaque adulte ou chaque pair expérimenté ajuste à la fois la quantité et le type de support qu'il offre à l'enfant, le menant ainsi à la maîtrise éventuelle de la matière enseignée. Quand des adultes fournissent un étayage efficace pour un enfant, ils commencent par encourager l'enfant à agir à la limite de ses possibilités. Si l'enfant ne répond pas, l'adulte adoptera une attitude plus dirigée en faisant varier le type d'aide proposé. Lorsque l'enfant commence à réussir, l'adulte interviendra de manière plus indirecte, réduisant le niveau d'aide et encourageant l'enfant à se débrouiller seul. La clé d'un étayage efficace est une sensibilité au niveau de développement de l'enfant.

Deux méthodes éducatives ont été développées à partir de la théorie de Vygotsky : l'enseignement réciproque et l'apprentissage coopératif. Ces deux méthodes mettent en valeur la collaboration entre pairs comme un facteur important dans l'apprentissage.

1.1.3.2. La théorie de la procéduralisation d'Anderson (1983)

Anderson (1983) distingue deux types de connaissances : les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales. Les connaissances déclaratives sont les connaissances des faits, comme la conjugaison des verbes en français. Les connaissances procédurales sont les connaissances qui encodent les comportements. Elles consistent en des paires condition-action qui stipulent ce qui doit être fait sous certaines circonstances ou avec

certaines informations. Avoir les connaissances procédurales pleinement automatisées signifie, par exemple, que « *quelqu'un utilise le "s" de la troisième personne pour les verbes au singulier en anglais sans avoir à y penser* » (De Keyser, 1998 : 48-49). Cette distinction établie par Anderson correspond à la distinction qui se fait en didactique des L2 entre les connaissances explicites et les connaissances implicites. Comme d'autres auteurs, De Keyser (1998) considère que les deux concepts sont équivalents. Les connaissances explicites correspondraient aux connaissances déclaratives et les connaissances implicites aux connaissances procédurales.

La connaissance déclarative même parfaite des actions à effectuer ne garantit ni la réussite de leur exécution, ni leur mise en œuvre en situation. Par exemple, beaucoup d'étudiants savent par cœur les règles de conjugaison des verbes mais ils continuent à faire de nombreuses fautes de conjugaison dans leur production.

Cependant, les connaissances déclaratives ont un rôle indispensable, à plusieurs niveaux :

- Guider la mise en œuvre de la procédure dans les étapes initiales d'un apprentissage.
- Faciliter la compréhension des actions à réaliser.
- Intervenir dans le contrôle, en cours ou après coup, des conditions d'utilisation et de la réalisation (Foulin & Toczek, 2006 : 27).

Selon Anderson (1983), l'apprentissage d'une procédure comporte généralement trois étapes :

- L'apprentissage des instructions verbales (connaissances déclaratives) qui décrivent les conditions d'utilisation et la suite des actions à effectuer.
- La réalisation des actions avec l'appui « conscient » ou explicite des informations verbales.
- La réalisation autonome ou procéduralisation, c'est-à-dire l'exécution sans référence explicite aux informations verbales.

En acquisition d'une L2, le passage de la connaissance déclarative à la connaissance procédurale se produirait lorsque l'apprenant s'engage dans une pratique de la langue tout en gardant en tête les règles qui régissent le bon usage d'un fait langagier particulier. De tels comportements répétés plusieurs fois permettraient la mise en place des connaissances procédurales. Après la procéduralisation, vient ensuite l'étape de l'automatisation qui consiste en un renforcement et en un raffinement des connaissances

procédurales par le moyen de la pratique. L'automatisation permet à l'apprenant de s'exécuter plus rapidement et de commettre moins d'erreurs. Si les processus de traitement d'information s'automatisent, des ressources seront libérées pour gérer plusieurs processus en même temps. Cependant, Véronique (2009) remarque que « l'étape de la procéduralisation peut ne pas s'accomplir en classe par manque de temps de pratique et l'apprenant doit parcourir seul le chemin de l'automatisation ». (Véronique, 2009 : 25).

1.2. La révision de texte

Dans un premier temps, seront exposées les différentes définitions de la révision de texte. Ensuite, seront passés en revue des modèles de révisions depuis Hayes et al. (1987) jusqu'à Butterfield et al. (1996). Enfin, les méthodes souvent utilisées pour analyser les processus de révision de texte seront abordées.

1.2.1. Définitions de la révision de texte

Qu'est-ce « la révision de textes » ? Hurley (2006 : 10) dans son article de synthèse sur la révision, a souligné la difficulté de définir ce concept. En effet, la révision n'a pas le même sens chez différents chercheurs, voire chez le même chercheur. Hurley (2006) a essayé de clarifier ce terme en présentant trois conceptions de la révision. Cette classification de Hurley (2006 : 12) sera complétée par d'autres définitions que j'ai repérées dans la littérature sur la révision de texte.

Première conception : la révision comme modification effective apportée à un texte

Certains chercheurs voient la révision comme un **comportement opérationnel observable** qui consiste à **effectuer une modification** sur un texte.

Il s'agit du point de vue de Scardamalia & Bereiter (1983 : 71) qui refusent de qualifier leur modèle CDO (*Compare, Diagnose, Operate*) de « *modèle de révision* » car pour eux, le terme « *révision* » entraîne une modification sur le texte alors que leur modèle fait référence à un processus cognitif qui peut « *ne pas déboucher sur la modification du texte* ».

C'est également la position de Matsushashi (1987 : 208) : « *Une révision est un épisode au cours duquel le scripteur interrompt le mouvement de progression de son stylo vers l'avant et effectue une modification dans le texte préalablement écrit* ». Pour Monahan (1984) et Matsushashi (1987) les révisions au pluriel désignent les corrections apportées à un texte.

Quant à Deschênes (1988 : 90), la révision consiste à « *apporter des corrections au texte, soit à sa forme, soit à son contenu, en vue d'améliorer la qualité* ».

Deuxième conception : la révision comme sous-processus ou composante du processus rédactionnel visant à améliorer le texte déjà écrit

Des chercheurs en psychologie cognitive définissent la révision comme un **processus** de résolution de problème **qui n'entraîne pas toujours une modification effective** sur le texte.

En effet, dans les modèles rédactionnels très connus de Hayes & Flower (1980), de Hayes et al. (1987), la révision est considérée comme un des trois processus rédactionnels : planification, mise en texte, révision.

On peut noter une certaine ambiguïté du terme « *révision* » dans l'article de Hayes et al. (1987 : 188) :

En raison de l'usage commun, nous avons utilisé « *revising* » pour faire référence à l'ensemble du processus par lequel le réviseur tente d'améliorer un texte. A ce niveau de l'explication, cependant, nous voulons utiliser ce terme dans un sens plus restreint, comme la stratégie par laquelle le rédacteur tente de résoudre le problème textuel tout en préservant le maximum de texte original que possible.

Donc pour Hayes et al. (1987), « *revising* », traduit en français par « *révision* » peut avoir deux sens : (1) processus qui consiste à examiner systématiquement un texte dans le but de l'améliorer et (2) le retour sur le texte avec corrections en préservant le maximum de texte original possible. Il est à distinguer de « *reviewing* » qui signifie le retour sur le texte avec ou sans modification.

Pour Piolat (1997 : 189) la révision signifie :

« effectuer n'importe quel changement à n'importe quel moment du processus d'écriture. Il s'agit d'un processus cognitif de résolution de problème dans le sens où il implique (a) la détection d'absences de correspondance entre les textes souhaités et les textes effectifs, (b) des décisions concernant la manière d'opérer les changements souhaités, et (c) le processus qui réalise ces changements ».

C'est également le point de vue de Mc Cutchen (1997 : 667)

« Revision is the process of returning to our thoughts, evaluating and clarifying them, sometimes restructuring or even reconceptualizing them within a text ». (La révision est le processus de retour à nos idées pour les évaluer, les clarifier, parfois les restructurer ou même les reconceptualiser dans un texte).

Chesnet et Alamargot (2005 : 499) voient aussi la révision comme une composante rédactionnelle au même titre que la planification et la formulation. Réviser ne signifie pas forcément modifier effectivement un texte: « *Réviser consiste à évaluer ses écrits, à tout moment de l'écriture, à plusieurs reprises, avec l'objectif de les améliorer en les corrigeant éventuellement si des problèmes sont détectés* ».

Chanquoy (2003 : 125) adopte le même point de vue : « *lors du processus de révision, le rédacteur a l'opportunité de relire son texte afin de détecter d'éventuelles incohérences ou erreurs et, s'il en a les moyens, de les corriger* ».

Troisième conception : la révision comme composante du contrôle de la production écrite

Pour certains chercheurs, la révision n'est plus un des trois processus rédactionnels. Elle est vue comme un processus regroupant des traitements impliqués dans **le contrôle de la production écrite** (Hayes, 1996 ; Roussey & Piolat, 2005).

Hayes (1996) définit la révision comme un processus composite constitué de plusieurs sous-processus et d'une structure de contrôle guidée par un but qui est d'améliorer le texte et qui détermine le moment et l'ordre dans lesquels ces sous-processus doivent intervenir.

Roussey & Piolat (2005 : 351) partagent également cette prise de position :

« Longtemps, la révision a surtout été conçue comme une activité d'amélioration de la production verbale écrite. Elle est maintenant considérée comme un contrôle des différents processus rédactionnels auquel participe également le processus de planification ».

Selon ces auteurs, la révision – contrôle assure plusieurs fonctions :

- + Vérification et amélioration du produit fini.
- + Supervision des autres processus (planification des buts, programmation des traitements).
- + Suppléance de certains processus défaillants (manque de planification ou d'anticipation).

Le concept « *révision de texte* » a été clarifié. Nous allons à présent passer en revue quatre modèles décrivant le processus de révision de texte.

1.2.2. Modèles de révision

1.2.2.1. Modèle de révision de Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Carey (1987)

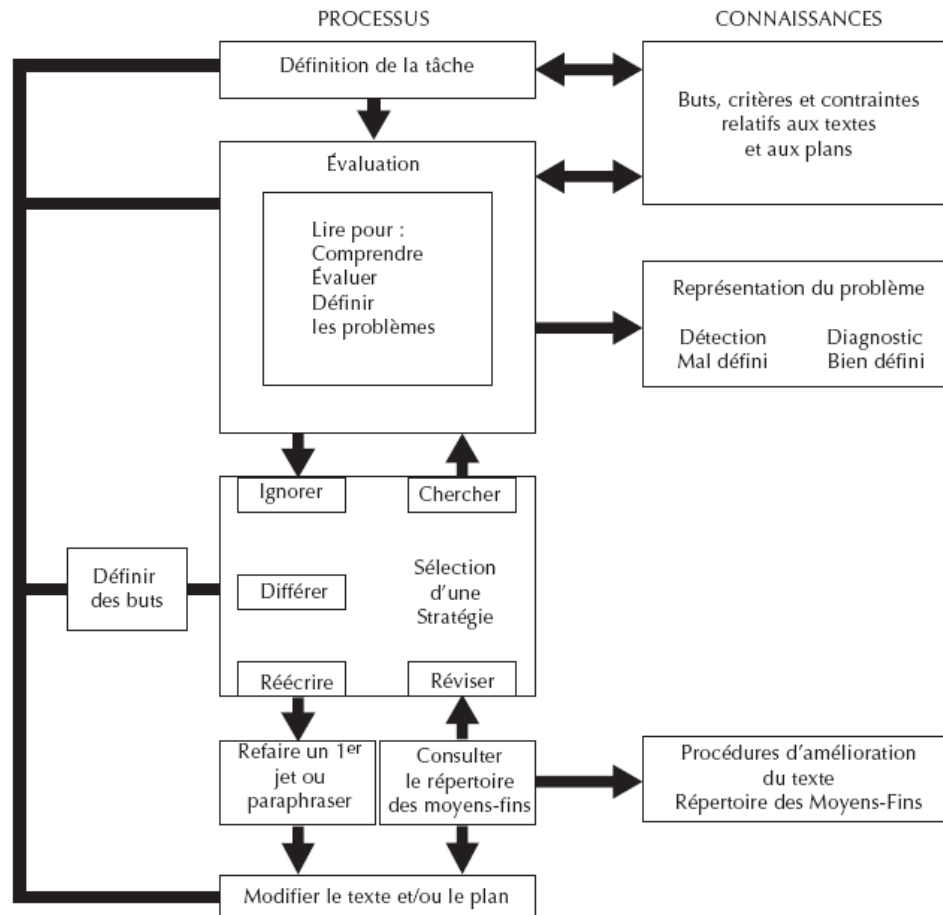


Figure 1.3 : Modèle de révision de Hayes et al. (1987)

Ce modèle décrit les processus de rédaction et les connaissances impliquées dans le traitement de l'information. La révision apparaît comme une activité « *délibérée* » (Marin & Legros, 2008 : 109). Le schéma comprend deux composants principaux : le processus de révision proprement dit (*revision process*) et les connaissances qui interviennent dans ce processus.

Les connaissances se divisent en trois sous-groupes : Buts, critères et contraintes relatifs aux textes et aux plans ; représentation du problème, détection, diagnostic ; procédures d'amélioration, répertoire des Moyens-Fins.

Les processus de révision mis en œuvre par le rédacteur se déroulent en cinq étapes.

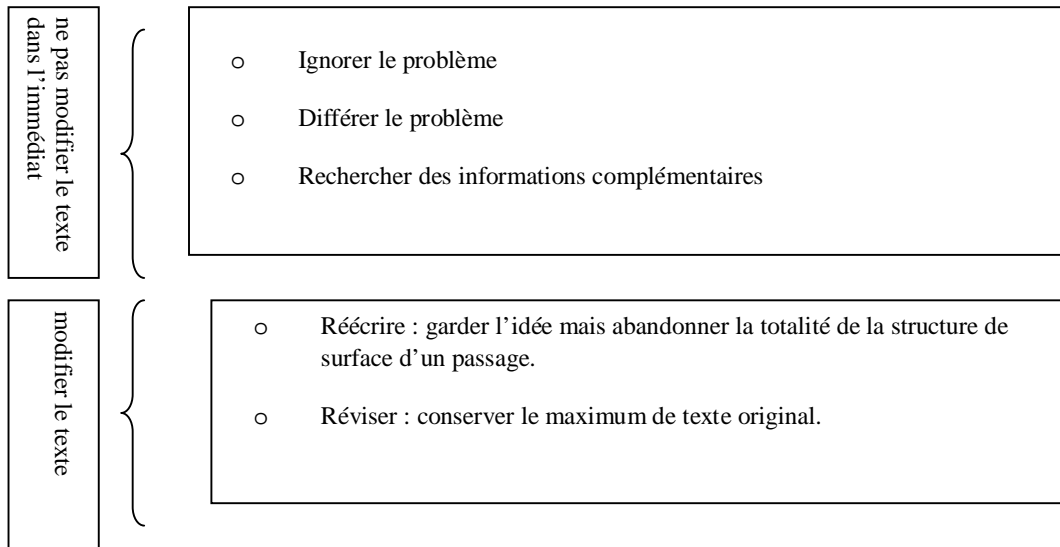
- D'abord, le rédacteur doit définir la tâche de révision (*task definition*) en mobilisant ses connaissances sur les buts, critères et contraintes relatives aux textes et aux plans. Il produira une représentation mentale de la tâche sous forme de connaissances métacognitives. Cette représentation sera conservée en mémoire à long terme et jouera un rôle très important puisqu'elle définit les sous-buts du rédacteur.

- Ensuite, le rédacteur procédera à l'évaluation de son texte (*evaluation process*) pour essayer de détecter les problèmes de toutes natures et à différents niveaux de traitement. L'objet de ce processus peut être son texte, le texte d'un autre auteur ou le plan de texte. Ce processus d'évaluation aboutit sur une représentation de problème bien ou mal défini.

- Le troisième sous-processus de la révision, après l'évaluation, est la sélection d'une stratégie. Le rédacteur peut choisir entre : ne pas modifier le texte dans l'immédiat et modifier le texte.

- Ignorer le problème
- Différer le problème
- Rechercher des informations complémentaires
- Réécrire
- Réviser

J'ai classé les stratégies de révision en deux catégories, en fonction de la décision prise par le scripteur de modifier ou non son texte.



D'après Hayes et al. (1987), la stratégie de révision va utiliser les données du diagnostic de problème lors de l'étape précédente d'évaluation. Si la stratégie de révision est adoptée, en fonction de la représentation du problème, la solution correspondant au problème sera récupérée en mémoire à long terme dans un répertoire de Moyens – Fins ou de Problèmes – Solutions (*Means – Ends*).

Il est donc important de construire ce répertoire de Moyens – Fins aux élèves.

- Le quatrième sous-processus : refaire un premier jet ou paraphraser & consulter le répertoire des moyens-fins

- Le dernier sous-processus est le même que dans le modèle CDO de Scardamalia & Bereiter (1983) : modifier le texte mais Hayes et al. (1987) rajoutent : et/ ou le plan. Alors que Scardamalia & Bereiter (1983) placent l'activité de CHANGER LE PLAN à part, après le diagnostic et avant l'exécution.

Par ailleurs, Hayes et al. (1987) soulignent la diversité des modifications possibles quand on réécrit son texte. Ces modifications (a) concernent le type d'opérations réalisées pour parvenir à son but (addition, suppression, substitution de mots, de groupes de mots ou de phrase, modification d'une partie du texte) ; (b) interviennent à un niveau textuel donné : en surface ou en profondeur ; (c) se situent à un endroit déterminé du texte : début, milieu, fin et (d) à un moment donné : élaboration du plan, du brouillon, de la version finale ou une étape spécifiquement révisionnelle.

Deux remarques relatives à ce modèle de révision de texte peuvent être formulées.

1. Selon Heurley (2006), « le modèle de Hayes & al. (1987) contrairement au modèle de Scardamalia & Bereiter (1983), est un modèle qui a été spécifiquement conçu pour décrire le processus de révision dans le cadre de la production écrite » (Heurley, 2006 : 19).

A mon avis, ces deux modèles sont composés des sous-processus bien que différents par leurs noms mais très proches par leur nature :

- Tous les deux schémas commencent par la représentation du texte attendu (Scardamalia & Bereiter, 1983) = définition de la tâche – connaissances sur buts, critères, contraintes relatifs aux textes et aux plans (Hayes et al., 1987).
- Vient ensuite la comparaison entre la représentation du texte attendu et la représentation du texte réel (Scardamalia & Bereiter, 1983) = l'évaluation, la détection de problèmes (Hayes et al., 1987).
- Après, diagnostiquer les erreurs (Scardamalia & Bereiter, 1983) = définir le problème (Hayes et al., 1987).
- Choisir une stratégie (Scardamalia & Bereiter, 1983) = choisir une stratégie (plus développée) chez Hayes et al. (1987).
- Générer une modification du texte + changer le plan (Scardamalia & Bereiter, 1983) = modifier le texte et/ ou le plan (Hayes et al., 1987).

2. J'ai repéré une différence entre ces deux modèles au niveau de la stratégie utilisée suite au diagnostic d'erreur. Utilisant les verbalisations à haute voix (*Think-aloud protocols*), Hayes et al. (1987) ont découvert que le diagnostic d'un problème détecté est une stratégie optionnelle très présente chez les rédacteurs experts mais elle n'est pas une étape obligatoire entre la détection d'un problème et sa correction. Il arrive souvent que les rédacteurs novices procèdent à une correction sans être capables de diagnostiquer l'erreur. Mais selon Scardamalia & Bereiter (1983), en cas de diagnostic raté, le rédacteur revient au processus interrompu. Il ne procède à une correction qu'en cas de diagnostic réussi.

1.2.2.2. Modèle de Kellogg (1996)

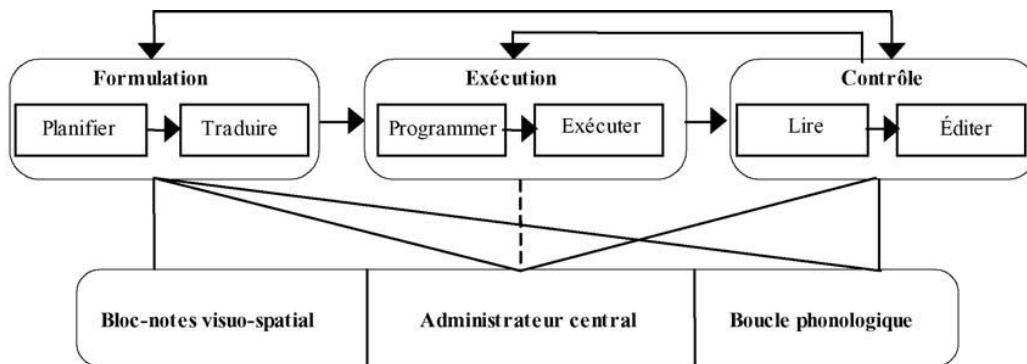


Figure 1.4 : Modèle de révision de Kellogg (1996)

D'après Kellogg, la révision est assurée par un système de contrôle qui est une des trois composantes des processus rédactionnels. Le système de contrôle est divisé en lecture et édition. Ce système interagit avec le système de formulation et le système d'exécution, et le tout est géré par l'administrateur central qui distribue des ressources cognitives nécessaires à leur fonctionnement.

L'intérêt principal du modèle de Kellogg (1996) est de préciser la relation entre les processus rédactionnels et les différents composants de la mémoire de travail. Baddeley (1986, 1990) décrit la mémoire de travail avec trois composantes : administrateur central, bloc-notes visuo-spatial et boucle phonologique. De nombreuses recherches empiriques ont été menées en psychologie cognitive pour tester ce modèle de Kellogg : Ransdell & Levy (1996) ; Levy & Marek (1999) ; Lea & Levy (1999) ; pour une revue des travaux, cf. Chanquoy & Alamargot (2002). Les recherches utilisant la technique de la double ou de la triple tâche (cf. figure 1.9) montrent que la production de texte demande un effort cognitif très élevé. En effet, les exigences attentionnelles impliquées dans le processus d'écriture sont bien plus importantes que dans l'apprentissage, dans la lecture et même dans la résolution de problème (Kellogg, 2003). Les expériences montrent que le processus d'écriture demande autant d'efforts que ceux mobilisés par un joueur d'échecs expert (Kellogg, 1994). Vu l'effort mental extraordinaire requis par le processus d'écriture, il est normal de voir la production écrite comme source d'anxiété pour beaucoup d'étudiants en L1 et en L2.

Cependant, les processus rédactionnels d'après Kellogg (1996) est moins connu en didactique des langues que le modèle de Hayes & Flower (1980) ou celui de Scardamalia & Bereiter (1983).

1.2.2.3. Modèle de Hayes (1996)

Hayes (1996) tente d'améliorer les modèles précédents de Hayes & Flower (1980) et de Hayes et al. (1987) en intégrant la mémoire de travail et la mémoire à long terme.

Dans ce nouveau modèle, les nominations des sous-processus du processus de rédaction ont été modifiées :

- « planification » devient « réflexion » (*Reflection*)
- « traduction » devient « production de texte » (*Text production*)
- « révision » devient « interprétation du texte » (*Text interpretation*)

Si dans le modèle de Kellogg, le système de contrôle est présenté dans un modèle des processus rédactionnels, Hayes propose ici un modèle propre à la révision de texte. Ce modèle comprend trois niveaux : ressources, processus fondamentaux et structure de contrôle.

Selon Hayes, la révision comprend trois processus fondamentaux : lecture critique, résolution de problème et production de texte. La révision est dirigée par un schéma de tâche de révision intégré dans une structure de contrôle et stocké en mémoire à long terme. Les ressources nécessaires aux processus fondamentaux sont allouées par la mémoire de travail et la mémoire à long terme. Selon Hayes (1996), la fonction du sous-processus « Interprétation du texte » est de créer des représentations internes à partir d'informations d'entrées linguistiques et graphiques. La révision n'est plus un sous-processus de base du processus de rédaction de texte. Dans ce modèle de Hayes (1996), elle devient un processus « composite » impliquant les trois processus de base. Les processus de rédaction sont gérés par la structure de contrôle sous forme d'un schéma de tâche qui englobe les règles de production.

Dans ce modèle de révision, l'accent est mis sur le rapport entre les trois processus de base de la rédaction (réflexion, production de texte et interprétation du texte) avec la structure de contrôle (schéma de tâche de révision) et les ressources cognitives (mémoire de travail et mémoire à long terme).

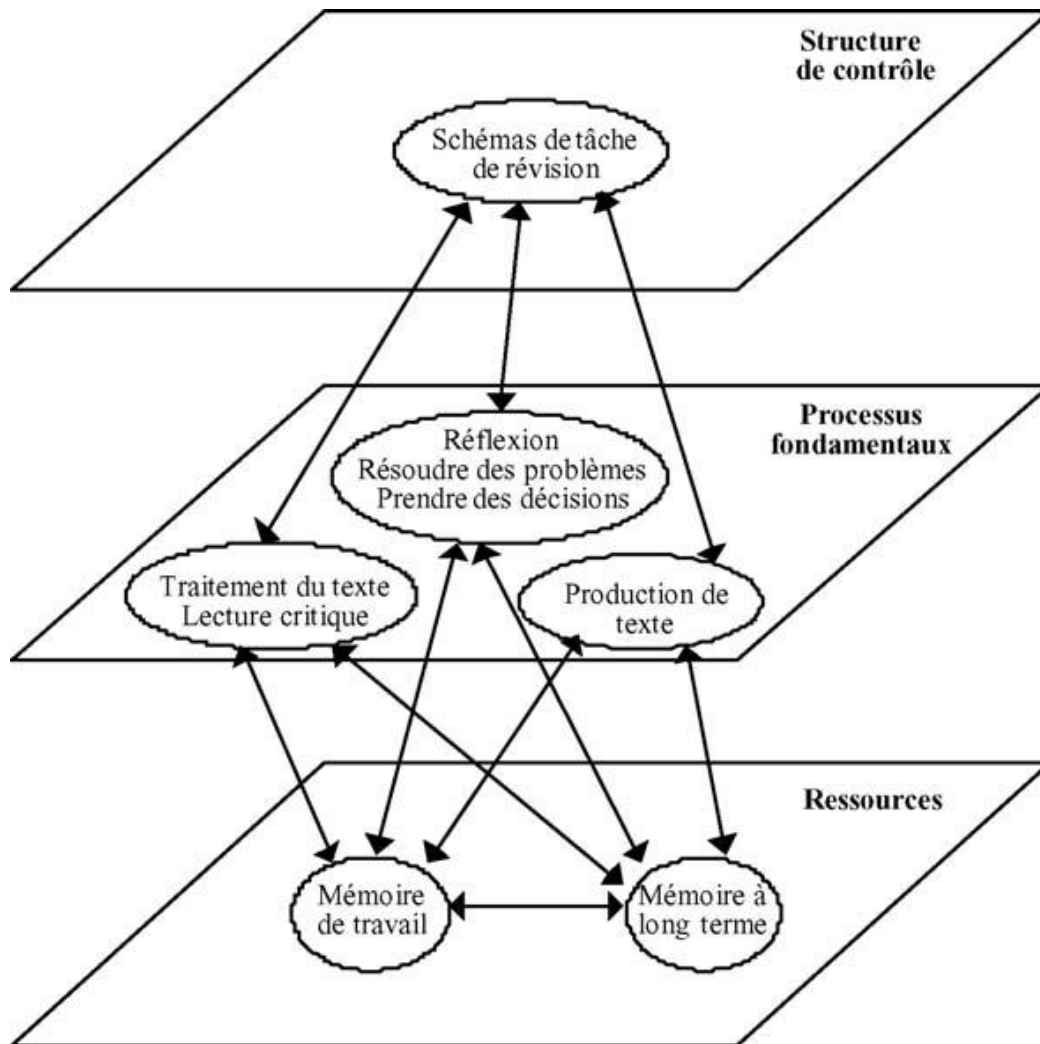


Figure 1.5 : Modèle de révision de Hayes (1996)

1.2.2.4. Modèle de Butterfield et al. (1996)

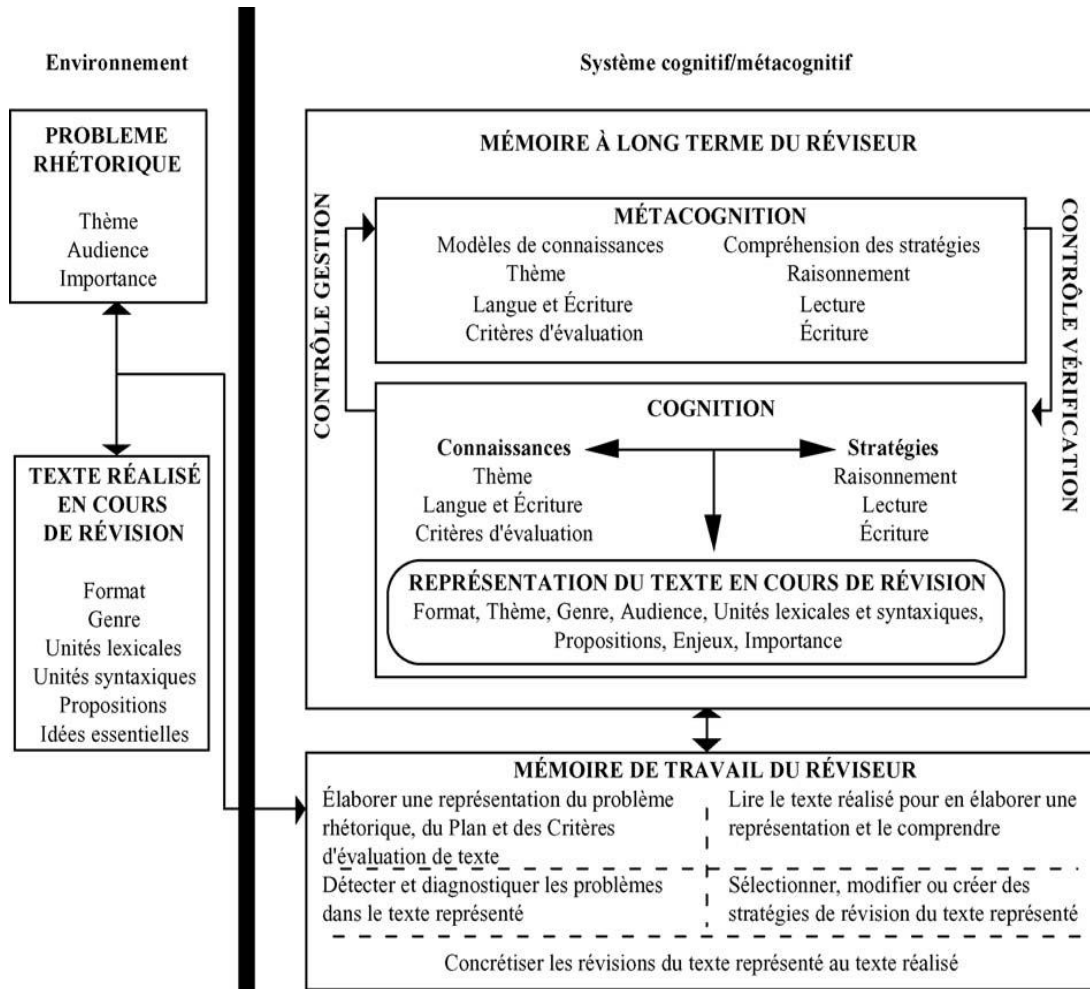


Figure 1.6 : Modèle de révision de Butterfield et al. (1996)

Ce modèle est une version modernisée du modèle de Hayes et al. (1987).

Il comprend deux composantes :

- Environnement du scripteur ou de la tâche qui englobe les dimensions rhétoriques et pragmatiques de la production (thème, audience et importance) et la représentation du texte réalisé en cours de révision (format, genre, unités lexicales, unités syntaxiques, propositions, idées essentielles).
- Système cognitif/ métacognitif : qui se divise en mémoire de travail et mémoire à long terme :
 - La mémoire de travail : là où ont lieu les traitements contrôlés. Le rédacteur élabore une représentation des problèmes rhétoriques et une représentation du texte réel. Il détecte et diagnostique les problèmes dans le texte représenté.

Ensuite, il sélectionne, modifie ou crée des stratégies de révision du texte représenté. Enfin, il concrétise les révisions du texte représenté au texte réalisé. A mon avis, ces opérations semblent s'inspirer largement du modèle CDO de Scardamalia & Bereiter (1983).

- La mémoire à long terme : se divise en 2 niveaux :
 - + Cognition : Ce niveau assure le stockage des connaissances (référentielles, linguistiques et auto-évaluatives) ; des stratégies requises par l'activité de révision (relecture d'un passage difficile, retour en arrière, prédictions sur le texte en cours de production, comparaison de plusieurs possibilités de révision) ; la représentation du texte en cours de révision.
 - + Métacognition : ce niveau stocke des « modèles de connaissances » et des « modèles sur les connaissances » (compréhension des stratégies). La confrontation de ces modèles au texte représenté permet au rédacteur de comprendre et d'analyser les stratégies et connaissances qu'il a utilisées pour produire son texte.

Les procédures automatisées sont réalisées en mémoire à long terme avec un faible coût en mémoire de travail alors que les procédures délibérées et contrôlées vont consommer beaucoup de ressources cognitives en mémoire de travail.

Les deux niveaux cognitif et métacognitif s'interagissent en deux sens : contrôle gestion et contrôle vérification. Ainsi, les connaissances au niveau cognitif sont gérées sur la base des modèles de connaissances au niveau métacognitif ; et les connaissances métacognitives permettent de vérifier les traitements opérés au niveau cognitif.

Le niveau métacognitif est très important dans la mesure où il permet de contrôler et de coordonner des connaissances disponibles lorsqu'elles n'ont pas été activées au niveau cognitif.

Roussey & Piolat (2005 : 356) remarquent que :

« la distinction des niveaux métacognitif et cognitif dans ce modèle permet de comprendre a) qu'un réviseur puisse employer de façon inappropriée les connaissances dont il dispose, si cet emploi n'est pas guidé ou contrôlé par le niveau métacognitif et b) qu'avoir quelque chose à dire n'est pas forcément associé à savoir quand, comment et pourquoi le dire. »

Marin & Legros (2008 : 111) ont également souligné l'importance des connaissances métacognitives :

« ... les difficultés des scripteurs à réviser leur texte ne sont pas exclusivement imputables à l'insuffisance ou à l'absence des connaissances et des stratégies requises ; elles peuvent également être déterminées par l'impossibilité métacognitive de contrôler et de coordonner des connaissances et des stratégies pourtant disponibles ».

Selon Alamargot & Chanquoy (2002 : 54), ce modèle de Butterfield et al. (1996) est « *le modèle de révision le plus complet* » car il intègre les opérations de révision dans un système cognitif général composé de la mémoire à long terme et de la mémoire de travail. Il relativise aussi la frontière entre l'activité de compréhension et l'activité de production. Par ailleurs, il précise les opérations de révision qui sont gérées par la mémoire de travail et qui peuvent être travaillées en classe de langue.

1.2.3. Méthodes d'analyse de la révision

Les méthodes utilisées pour analyser la révision peuvent être divisées en deux catégories : les méthodes off-line et les méthodes on-line.

1.2.3.1. Les méthodes off-line

Les méthodes off-line consistent à recueillir et à faire une analyse linguistique des corpus écrits naturels ou extraits de base de données. Par exemple, on peut reconstituer la démarche d'écriture d'un écrivain à travers l'interprétation des traces et des versions successives de ses manuscrits. On peut également étudier différents brouillons d'un texte d'élèves pour catégoriser les corrections apportées en fonction des niveaux (texte, paragraphe, phrase, mot...) et du type de correction (ajout, suppression, substitution...) (Fabre, 1986). On peut aussi étudier les pratiques d'évaluations de production écrite des enseignants de français quand ceux-ci réécrivent des textes d'élèves (Véronique et al. 1992). L'objectif est de voir l'efficacité de la révision et/ou les processus qui ont été mobilisés en amont pour arriver au produit final. Il s'agit d'une technique répandue en didactique, en linguistique et depuis quelque temps empruntée par la psychologie.

1.2.3.2. Les méthodes on-line

Les méthodes on-line sont plus employées par des psychologues pour faire une analyse cognitive des temps de pauses, des temps de réaction ou des vitesses d'écriture afin de mesurer les coûts cognitifs des réviseurs.

Parmi les méthodes on-line, sont souvent employées trois techniques suivantes:

a. L'analyse chronométrique

Elle se base sur le principe selon lequel tout processus se déroule dans le temps. Une tablette graphique reliée à un ordinateur permet d'enregistrer automatiquement les données chronométriques du rédacteur (la durée de la pause, à quel moment, à quel endroit, les modifications apportées au texte). C'est une technique souvent utilisée en psychologie cognitive pour mesurer les coûts cognitifs d'une activité.

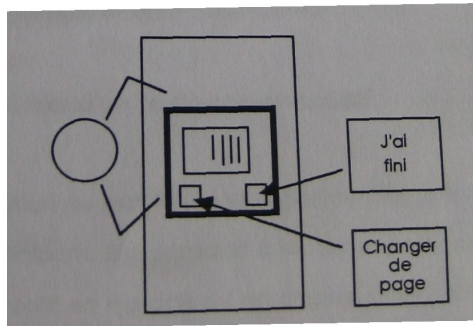


Figure 1.7 : La tablette graphique (Barbier, 1997 : 127)

b. La méthode des protocoles verbaux (*Think-aloud protocols*)

Elle consiste à faire verbaliser le rédacteur à haute voix tout ce à quoi il pense pendant ou après la révision de son texte. L'objectif est de saisir ce qui se passe dans sa mémoire de travail et d'identifier les traitements de hauts niveaux mis en œuvre dans la révision. Il s'agit d'une technique empruntée du domaine d'étude de la résolution de problème qui est largement utilisée en psychologie cognitive pour étudier les processus rédactionnels. Depuis quelques années, certains chercheurs en didactique de la production écrite ont recours aussi à cette méthode.

c. Les techniques de double et triple tâche

La technique de la double tâche consiste à demander au rédacteur de réaliser les deux tâches en même temps : tâche principale (réviser) et tâche secondaire (par exemple : appuyer le plus vite possible sur un bouton pour réagir à un signal sonore ; mémoriser des chiffres...). Cette technique vise à mesurer l'effort cognitif dépensé par un rédacteur pour réaliser un processus en cours. Plus le processus en cours est coûteux en ressources cognitives, moins bonnes seront les performances de la tâche secondaire. La dégradation de la performance de la deuxième tâche est un indicateur du coût cognitif requis pour le processus en cours. Une variante, la technique de la triple tâche rajoute la troisième tâche qui est d'indiquer la nature de l'activité cognitive en cours. Par exemple

le rédacteur doit rédiger en réagissant le plus vite possible à des signaux sonores et en précisant l'opération en cours de réalisation.

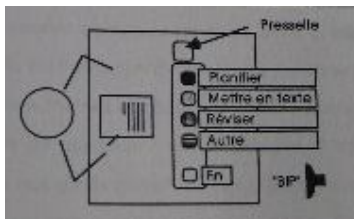


Figure 1.8 : Situation expérimentale de la triple tâche (Barbier, 1997 : 176)

Vu les conditions matérielles du terrain, la méthode off-line a été employée pour recueillir les différentes versions de textes rédigées par des étudiants de français langue étrangère dans cette étude.

1.3. La révision collaborative étayée

Dans cette section consacrée à la révision collaborative étayée, seront présentées la définition de la révision collaborative étayée et les techniques d'étayage.

1.3.1. Définition de la révision collaborative étayée

1.3.1.1. La révision collaborative

En didactique de la production écrite, la révision collaborative¹ (en anglais « *peer review* » ou « *peer feedback* ») consiste à mettre les étudiants en groupes de deux, trois ou quatre et à leur demander de réviser le texte d'un pair afin de l'améliorer (Hansen & Liu, 2005).

La révision collaborative donne à l'apprenant la chance de lire le texte d'un autre apprenant et de lui proposer des rétroactions, souvent à l'aide des questions de révision préparées par l'enseignant. Pour l'instant, aucun modèle théorique décrivant les processus de la révision collaborative n'a été proposé.

¹ « La révision collaborative » est ma traduction en français de « *peer review* ».

Blain (1995), Blain & Painchaud (1999) ont traduit le terme « *peer response group* » par « **groupe de révision rédactionnelle** » ou GRERE qui se définit comme étant une rencontre entre un scripteur et ses pairs au cours de laquelle le scripteur lit à haute voix son texte et reçoit des commentaires des membres du groupe sur le fond ou encore une rencontre où les pairs lisent silencieusement le texte du scripteur pour y corriger les erreurs de forme. Ces commentaires peuvent prendre la forme de remarques positives, de questions et de suggestions. Les remarques négatives ne sont généralement pas autorisées. La traduction de « groupe de révision rédactionnelle » permet d'intégrer la notion de « groupe » et de « rédaction » mais le terme de GRERE n'a pas été adopté dans cette recherche car dans mon expérimentation de la révision collaborative, les remarques négatives sont autorisées et constituent même la majorité des rétroactions de pairs.

1.3.1.2. Les rétroactions de pairs

Les rétroactions ou (*feedbacks* en anglais) sont définies par Keh (1990 : 294) comme « *any input from a reader to a writer with the effect of providing information to the writer for revision* » « les retours faits par un lecteur à un rédacteur, ayant pour objectif de fournir des informations au rédacteur pour la révision de son texte ». Autrement dit, pour donner des rétroactions, le lecteur/ réviseur fait des remarques, pose des questions, fait des diagnostics et propose des corrections pour aider le rédacteur à améliorer la qualité de son texte. Les rétroactions peuvent donc être des détections d'erreurs, des questions, des diagnostics (diagnostics) d'erreurs, des propositions de corrections...

Les rétroactions de pairs signifient les rétroactions qui viennent d'autres élèves ou étudiants de la classe. Elles peuvent parvenir d'un pair ou de plusieurs pairs du groupe de travail. Dans la littérature sur l'enseignement de la production écrite, les rétroactions de pairs se réfèrent à plusieurs noms, par exemple commentaires de pairs, remarques de pairs, évaluations de pairs, critiques de pairs, compliments de pairs... Chacun de ces mots reflète un aspect de la rétroaction et précise à quelle étape du processus de la révision collaborative se trouvent les apprenants. Dans le chapitre 2 consacré à une revue des travaux empiriques étudiant les impacts de la révision collaborative étayée, j'ai essayé d'être la plus fidèle possible aux termes utilisés par les auteurs dans leurs articles en anglais. Ainsi, « *peer comment* » sera traduit comme « commentaire de pairs » ; « *peer feedback* » devient « feedback de pairs » ou « rétroaction de pairs ».

Les rétroactions peuvent être à l'oral ou à l'écrit. Hu (2005 : 329) avait essayé d'abord l'ordre suivant dans sa classe d'anglais langue étrangère : rétroactions écrites d'abord à la maison, rétroactions orales ensuite en classe. Cependant, certains réviseurs ont mal compris l'idée de leurs pairs et ont donné des rétroactions écrites impertinentes. Hu (2005) a ensuite renversé l'ordre des rétroactions. Les étudiants ont pu interagir à l'oral d'abord pour vérifier leur compréhension du texte avec les rédacteurs, ce qui a permis de réduire le nombre des rétroactions ratées dues à la mauvaise interprétation du réviseur. Dans mon expérimentation de la révision collaborative étayée, mes étudiants ont discuté à l'oral et ils ont fait également des rétroactions écrites sur la feuille de rédaction de leurs pairs.

Selon Kellog (2003), les rétroactions des lecteurs sur comment ils ont interprété un texte, vont beaucoup aider les rédacteurs non seulement à améliorer leur texte original mais aussi à produire des textes plus compréhensibles sur d'autres thèmes. Cependant, pour réussir la révision collaborative, il ne suffit pas de mettre les étudiants en groupes. Stanley (1992), Zhu (1995, 2001), Nguyen Thi Lai (2008) trouvent que les étudiants qui n'ont pas été préparés à la révision collaborative avaient tendance à se focaliser sur les erreurs linguistiques du texte de leurs pairs. Il est donc important de fournir aux étudiants des outils méthodologiques pour réussir cette tâche intellectuellement et socialement difficile, autrement dit il faut étayer la révision collaborative. J'ai emprunté la notion d'« étayage » développée par le constructivisme issu de Vygotsky.

1.3.1.3. La révision collaborative étayée

La révision collaborative étayée désigne un mode d'enseignement/ apprentissage de la production écrite qui consiste à amener les étudiants à la procéduralisation (l'automatisation) du processus de révision collaborative. Telle est la définition de la révision collaborative étayée proposée par cette recherche.

Le terme « la révision collaborative étayée » est ma propre traduction en français de « *trained peer review* ». A mon avis, la notion « d'étayage » de Vygotsky traduira mieux l'aide interactive offerte par l'enseignant ou par le pair expérimenté au pair novice que la notion « d'entraînement ».

Dans certaines classes de FLE au Vietnam, des enseignants ont introduit la révision collaborative dans leurs classes, c'est-à-dire ils ont demandé aux apprenants d'aider leur pair à améliorer un texte. Mais cette révision collaborative est non étayée car aucun

enseignement, aucune aide n'est fournie par l'enseignant pour faciliter la tâche de révision. Par conséquent, le travail de révision se limite à la détection de quelques erreurs linguistiques.

Dans cette étude, la révision collaborative est étayée par l'enseignant-chercheur et par les pairs expérimentés. D'une part, l'enseignant-chercheur fournira au fur et à mesure aux étudiants des outils méthodologiques pour réussir la révision collaborative. Cet étayage passe par des consignes recommandant des comportements à adopter quand on fait des rétroactions au pair, des séances de démonstration de stratégies de révision sur des textes d'étudiants, des questionnaires guidant la révision collaborative élaborés par l'enseignant-chercheur pour chaque texte... (ces documents de travail sont fournis en annexes 1.3, 1.5, 1.6 ; nous y reviendrons en détail dans la deuxième partie). D'autre part, les bons étudiants peuvent aussi apporter un étayage efficace aux pairs faibles quand ils travaillent ensemble en groupe.

Pour que la révision collaborative ait des impacts positifs sur l'acquisition de la compétence de production écrite, il est indispensable qu'elle soit étayée, préparée, enseignée par le professeur de français. Plusieurs recherches montrent un rapport très étroit entre le degré d'étayage et les bénéfices de la révision collaborative (Hu, 2005 ; Berg, 1999).

Pour Chabanne & Bucheton (2002 : 19), l'étayage est un synonyme de l'enseignement : *« Enseigner, c'est étayer, c'est-à-dire non pas piloter les apprentissages ou organiser des transferts de savoirs mais créer les conditions, le désir, de les co-construire, il reste à savoir comment s'effectue ce qui est un accompagnement différencié du développement »*. D'après ces auteurs, l'étayage est une conduite complexe qui exige un savoir-faire très professionnel de la part de l'enseignant.

Il n'est donc pas simple d'apporter un étayage efficace aux apprenants. Nous allons voir dans la partie qui suit des tentatives d'étayage pour la révision collaborative en classe de langues étrangères.

1.3.2. Des dispositifs de révision collaborative étayée

Certains enseignants de langue ont essayé d'étayer eux-mêmes la révision collaborative pour leurs étudiants. Parmi les dispositifs les mieux élaborés, on peut citer l'étayage de Berg (1999), de Hu (2005), et de Min (2006).

1.3.2.1. La révision collaborative étayée de Berg (1999)

L'entraînement à la révision collaborative mis en place par Berg (1999) comprend onze activités de vingt minutes en moyenne chacune :

- création d'une bonne ambiance de classe : les étudiants se sont fait connaissance.
- explication du processus d'écriture par l'enseignant.
- explication de la nécessité de faire lire son texte aux autres dans la vie professionnelle : exemples donnés par l'enseignant.
- présentation de communications pour des conférences qui ont été révisées avec des commentaires de collègues de l'enseignant.
- pratique individuelle de la révision collaborative sur un paragraphe écrit par un étudiant inconnu, suivie de discussion en groupe-classe de l'importance de faire des révisions sémantiques.
- travail sur les expressions appropriées pour faire des commentaires spécifiques et clairs aux pairs.
- travail sur la grille de révision.
- pratique de la révision collaborative par groupes de deux ou de trois en utilisant la grille de révision pour réviser un paragraphe écrit par groupes.
- discussion par petits groupes, puis en groupe classe de leur activité de pratique précédente
- présentation par l'enseignant des résultats de recherche sur l'amélioration de la compétence de production écrite. Discussion de bonnes stratégies de révision et de l'écart potentiel entre l'intention de communication de l'auteur et le sens perçu par le lecteur.
- visionnement de deux vidéos (une réussite et un échec) de révision collaborative.

On peut constater que cet enseignement mis en place par Berg (1999) est assez déclaratif, avec beaucoup d'agnostics par l'enseignant sur des connaissances théoriques (processus rédactionnel, résultats de recherches sur l'amélioration de la compétence de production écrite...).

1.3.2.2. La révision collaborative étayée de Hu (2005)

Hu (2005) nous a fait part de ses expériences d'expérimentation de la révision collaborative étayée en anglais langue étrangère pendant trois années successives 2001, 2002, 2003 dans une université à Singapour. L'expérimentation en 2001 s'est soldée en échec mais a été réussie en 2002 et 2003.

Voici les activités d'étayage utilisées par Hu, (2005 : 303) en 2001, 2002, 2003 :

Activités d'entraînement	2001	2002	2003
I. Prise de conscience <ul style="list-style-type: none"> ● discussion en groupe-classe : bénéfices, problèmes et solutions ● discussion en petits groupes : bénéfices, problèmes et solutions ● résumé par l'enseignant des résultats de recherches sur la rév. coll. ● exemples des rédacteurs étudiants qui ont bénéficié de la rév. coll. 	✓	✓ ✓	✓ ✓ ✓
II. Démonstration <ul style="list-style-type: none"> ● examen et discussion de commentaires de pairs sur des extraits de textes ● examen et discussion des révisions faites sur ces extraits ● feedbacks des pairs et révisions sur des premières versions de texte ● démonstration de la révision par l'enseignant par les pensées à haute voix 			✓ ✓ ✓ ✓
III. Pratique <ul style="list-style-type: none"> ● révision en groupe-classe d'une première version écrite par un étudiant d'une promotion précédente ● discussion en groupe-classe de la pertinence des commentaires ● révision par groupes de cette version et partage des versions révisées 		✓ ✓	✓ ✓ ✓
IV. Réflexion et consignes <ul style="list-style-type: none"> ● discussion par groupes de l'attitude appropriée à adopter par le réviseur ● discussion par groupes des types de feedbacks appropriés à offrir ● consignes des comportements de réviseur appropriés ● consignes de l'usage langagier approprié dans la rév. coll. 		✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓
V. Explication des procédures <ul style="list-style-type: none"> ● explication du cycle d'écriture d'un texte avec la révision collaborative ● explication des trois étapes à suivre dans la révision collaborative ● explication de l'usage du questionnaire pour la révision et de la liste des erreurs 	✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓	✓ ✓ ✓
VI. Rappel des stratégies de révision <ul style="list-style-type: none"> ● brève revue guidée par l'enseignant des aspects principaux de la rév. coll. avant la deuxième et la troisième séances de révision collaborative. 		✓	✓

Le suivi de l'enseignant

A part un entraînement approprié à la révision collaborative, le suivi de l'enseignant est aussi décisif dans la réussite de ce nouveau mode d'apprentissage. Voici les activités de suivi de l'enseignant adoptées par Hu, (2005 : 336) dans ses expérimentations de la révision collaborative étayée en 2001, 2002, 2003 :

Activités de suivi de l'enseignant	2001	2002	2003
1. Collecter des commentaires écrits des pairs	✓	✓	✓
2. Donner une note aux commentaires écrits des pairs		✓	✓
3. Présenter des commentaires utiles et problématiques		✓	✓
4. Donner des remarques écrites sur les commentaires des pairs			✓
5. Montrer comment rédiger des commentaires utiles		✓	✓
6. Fournir des feedbacks sur les interactions orales			✓

On peut constater que Hu (2005) n'a pas réussi dès la première fois en 2001 l'étayage de la révision collaborative. Le chercheur a essayé de rendre ses activités d'étayage plus procédurales et son suivi plus intensif en 2002 et en 2003 pour que ses apprenants puissent bénéficier de ce nouveau mode d'apprentissage. Et les impacts mesurés en 2002, 2003 ont été beaucoup plus positifs (Hu, 2005).

1.3.2.3. La révision collaborative étayée de Min (2006)

Min (2006) a décidé de mettre en place un entraînement à la révision collaborative car après le premier cycle d'écriture, l'enseignant-chercheur a remarqué que les étudiants avaient mal utilisé la grille de révision collaborative (*guidance sheets*) et qu'ils avaient simplement répondu aux questions de la grille². L'étayage comprenait pour chaque cycle, deux heures de démonstration des stratégies de révision (modelling) en classe et trente minutes de travail avec chaque réviseur en dehors des heures de cours.

La démonstration des stratégies de révision s'est faite à partir d'un texte d'étudiant et de la grille de révision. L'enseignant-chercheur a dit à haute voix ce qui se passait dans sa

² J'ai lu cette grille de révision (Min, 2006 : appendix A, 138-139) et je l'ai trouvée trop dense, avec trop de questions en blocs, ce qui pourrait décourager les lecteurs.

tête quand elle suivait les quatre étapes de la révision : clarifier les intentions des rédacteurs, identifier les problèmes, expliquer la nature des problèmes et faire des propositions d'améliorations.

Les groupes de pairs (groupes de deux) ont été formés sur le libre choix des étudiants. Chaque étudiant devait réviser deux textes de deux pairs en classe. L'enseignant-chercheur a classifié les réviseurs en trois catégories : check +, check et check -. Les check + avaient besoin de plus d'aide de l'enseignant que les check -.

La séance de travail entre l'enseignant-chercheur et chaque réviseur (et non pas avec le rédacteur) a eu lieu hors des heures de cours, deux fois par semestre et durait trente minutes. L'enseignant-chercheur a expliqué la catégorie donnée au réviseur. Ils ont retravaillé ensemble les rétroactions non réussies et les réviseurs ont appris à utiliser la grille de révision pour faire des remarques.

Petite synthèse des dispositifs d'étayage de la révision collaborative

De ces trois tentatives de proposer une tutelle aux étudiants lors de leurs activités de révision collaborative, on peut tirer quelques techniques communes et efficaces suivantes :

- la pratique de la révision collaborative avec une grille de révision fournie par l'enseignant.
- des activités de démonstration de stratégies de révision sur des textes d'étudiants.
- des discussions sur des expressions appropriées pour donner des rétroactions au pair.
- des activités de suivi de l'enseignant.

Conclusion

Ce premier chapitre définit le cadre théorique de cette recherche-action portant sur les impacts de la révision collaborative étayée en didactique de la production écrite.

La production de texte a été décrite par plusieurs courants de recherche. Pour les psychologues cognitivistes, produire un texte consiste à traiter des informations, à résoudre une situation-problème. Pour les didacticiens de langue seconde, un texte est produit dans l'interaction entre le scripteur et le(s) lecteur(s), le document et le contexte extra-linguistique. La révision collaborative étayée traitée dans cette étude se situe entre ces deux courants : elle sera enseignée comme un processus cognitif de résolution de

problème mais elle sera vécue en interaction sociale entre pairs, entre le scripteur et un lecteur en chair et en os.

A l'instar des socio-constructivistes, l'étayage par l'expert et la collaboration entre pairs sont des concepts clés de cette étude. Petit à petit, avec l'aide de l'enseignant, les étudiants par groupes de deux, seront amenés à acquérir la compétence de révision collaborative. Les étapes de cet apprentissage suivront la théorie de la procéduralisation d'Anderson.

Dans le terme de « révision collaborative étayée », la révision est un processus qui intervient après la planification et la mise en texte. Elle prend donc le sens de la deuxième conception selon le classement de Heurley (2006) : la révision comme sous-processus ou composante du processus de l'écriture visant à améliorer le texte déjà écrit. Le modèle de révision proposé par Butterfield et al. (1996) servira d'appui pour la fabrication du modèle d'analyse des impacts de la révision collaborative sur la compétence de révision dans cette recherche. La méthode off-line sera utilisée pour recueillir un corpus de textes rédigés par les étudiants.

La révision collaborative étayée désigne un mode d'enseignement/ apprentissage de la production écrite qui consiste à amener les étudiants à la procéduralisation du processus de révision collaborative. La révision collaborative expérimentée dans cette étude sera accompagnée d'un étayage (enseignement) des stratégies de révision. Les étudiants seront aidés au cours de leur pratique de la révision collaborative.

Dans le chapitre qui suit, sera proposée une synthèse des recherches empiriques traitant les impacts de la révision collaborative en classe de langue.

Chapitre 2 : Les travaux empiriques sur les impacts de la révision collaborative étayée

Ce deuxième chapitre est consacré à une revue d'une dizaine de recherches empiriques effectuées sur les impacts de la révision collaborative en didactique de production écrite. Les résultats des recherches précédentes seront analysés sous trois aspects liés aux questions de recherche posées dans l'introduction de cette étude.

Dans un premier temps, les travaux étudiant les impacts de la révision collaborative sur la compétence de révision des étudiants seront rapportés. Vient ensuite la présentation des recherches mesurant les impacts de la révision sur la qualité des textes. On terminera le deuxième chapitre par la revue des travaux relatifs aux évaluations des étudiants sur l'efficacité des rétroactions de pairs.

Pour chacune de ces recherches, les points suivants seront exposés : participants, étayage de la révision collaborative, cycle d'écriture, recueil des données, traitement des données et résultats. Les limites ainsi que les contributions de chacun de ces travaux seront analysées.

La quasi-totalité de ces recherches rapportées sont en anglais puisque le concept de révision a été développé par des psychologues anglophones, puis emprunté par des didacticiens anglophones.

2.1. Les travaux étudiant les impacts de la révision collaborative sur la compétence de révision

Seront présentés de manière succincte cinq travaux de recherche qui ont étudié les impacts de la révision collaborative sur la compétence de révision des étudiants : Paulus, 1999 ; Berg, 1999 ; Tsui & Ng, 2000 ; Yang et al., 2006 ; et Min, 2006.

2.1.1. Paulus (1999)

Paulus (1999) a cherché à mesurer les impacts des feedbacks de pairs et de l'enseignant sur les révisions effectuées par les étudiants et sur la qualité de leurs textes.

Participants :

Les participants étaient 11 étudiants internationaux dont 9 venaient d'Asie. Leur enseignant était Paulus, 1999.

Des groupes de 2 étudiants ont été formés par l'enseignant qui a voulu regrouper les étudiants qui avaient bien travaillé ensemble, qui avaient les mêmes niveaux d'anglais et qui avaient différentes L1.

Etayage :

Avant la collecte des données, les étudiants ont fait deux séances de révision collaborative sur les deux premiers essais, chaque fois avec différents pairs. Des techniques appropriées pour donner des feedbacks ont été démontrées au début du trimestre et ont fait l'objet de discussions à chaque séance de révision collaborative. Selon Paulus (1999), ses étudiants ont pris la révision collaborative au sérieux et étaient capables de procéder à l'activité de manière acceptable (Paulus, 1999 : 272). Une grille de révision (*peer review form*) a été fournie aux étudiants (Paulus, 1999 : 288, appendix Peer review form). La grille comprenait huit questions, toutes portaient sur la pertinence et le développement des idées dans l'essai et dans l'ordre suivant : commentaires positifs, identification de la thèse de l'essai et analyse des arguments soutenant la thèse. Les étudiants ont été invités à indiquer les endroits à améliorer dans l'essai et à proposer des corrections spécifiques.

Cycle d'écriture :

Le cycle d'écriture mis en place par Paulus (1999) propose une combinaison entre les feedbacks de pairs et les feedbacks de l'enseignant. Des remarques écrites sur le texte du pair ont été faites à la maison à l'aide de la grille de révision collaborative, suivies par des interactions orales en classe.

Méthode de recueil des données :

Les élèves ont dit à haute voix leurs opérations de révision pour écrire la deuxième et la troisième versions de l'essai.

Données : les trois premières versions du troisième texte du cours (rédigées aux semaines 7-8).

Traitement des données :

Paulus (1999) a fait ses analyses sur trois aspects : les types des révisions, les sources de révision et la qualité du texte produit par les étudiants.

En termes de types de révisions, Paulus (1999) a utilisé la taxonomie des révisions adaptée de Faigley & Witte, 1981. Une distinction a été faite entre les changements qui n'affectent pas le sens du texte (*surface changes*) et les changements qui affectent le sens du texte (*meaning changes*).

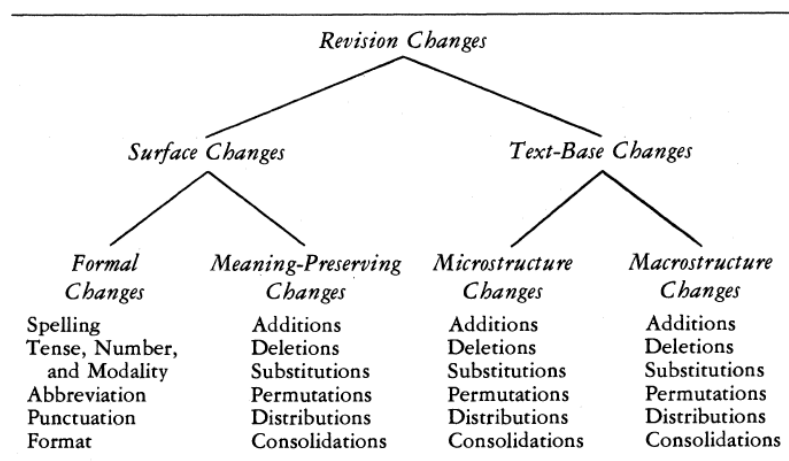


Figure 2.1 : Taxonomie des opérations de révision de Faigley & Witte (1981)

Les changements de surface sont divisés en deux catégories : changements formels (orthographe, majuscule, temps verbal, nombre, abréviation, ponctuation...) et changements qui sauvegardent le sens (paraphraser des concepts existants pour les expliciter sans affecter le sens. Les informations peuvent être récupérées par déduction). Les changements de sens sont divisés également en deux catégories : changements au niveau microstructure et changements au niveau macrostructure. Les changements au niveau microstructure sont des petits changements sémantiques qui n'affectent pas l'essence ou la direction de tout le texte. Par contre, les changements au niveau macrostructure concernent des changements importants qui affectent l'ensemble du texte.

Comme sources des révisions, chaque révision a été codée dans une des trois sources de révisions : pair, enseignant et auteur. La première version et la troisième version du troisième essai ont été notées pour mesurer les impacts des feedbacks sur la qualité du texte. Notons l'absence de la classe de contrôle.

La grille d'évaluation des textes allait de 1 à 10 pour chacun des critères suivants : organisation, développement des idées, cohérence/cohésion, structures syntaxiques, vocabulaire et orthographe. La note du texte est la moyenne de ces six catégories.

Cinq correcteurs³ ont aidé Paulus à corriger les textes. Chaque version de texte a été notée par deux correcteurs. La note de chaque version était la moyenne des deux correcteurs.

Résultats :

- Les types de révision :

De la première version à la deuxième version (révision avec feedbacks de pairs), les 11 étudiants ont fait 347 révisions de toutes les sources (pairs + rédacteurs), dont 67,4% ont été identifiées comme des changements de surface, et 32,6% identifiées comme des changements de sens.

Les changements formels représentaient 27,1% des révisions et les changements conservant le sens représentaient 40,3% des révisions. Les changements au niveau microstructure occupaient 17,3% des révisions et les changements au niveau macrostructure 15,3%.

Donc, les révisions de surface ont été plus nombreuses que les révisions de sens. Le type de révision le plus important était les changements qui préservent le sens du texte (*meaning-preserving changes*) ou autrement dit, reformulations de concepts.

- Les sources de révision :

Les feedbacks de pairs représentaient 32,3% des révisions apportées à la deuxième version de texte. Les feedbacks de pairs étaient deux fois moins importants que les auto-feedbacks en termes de sources de révisions.

Parmi les 112 révisions dues aux feedbacks de pairs, les deux tiers (71 révisions soit 63%) ont changé le sens du texte (*meaning changes*) et un tiers (41 révisions) la surface du texte. Donc, les feedbacks des pairs, une fois incorporés dans les révisions, affectent plus le sens du texte que la surface.

- Les révisions et la qualité du texte :

Les données ont été traitées par le « *Pearson product-moment correlation coefficient* ». Aucune corrélation significative n'a été trouvée entre l'amélioration du texte et le nombre des révisions effectuées. Une corrélation positive mais non significative a été observée entre l'amélioration et le pourcentage des changements au niveau

³ Le recours à moins de correcteurs aurait augmenté la fiabilité des corrections.

macrostructure. Aucune corrélation significative n'a été observée entre l'amélioration du texte et le pourcentage des changements de sens ; ou entre l'amélioration du texte et le pourcentage des changements de surface.

Discussion :

En termes de types de révision, les résultats de Paulus (1999) confirment ceux de Tagong (1999), de Hall (1990), de Gaskill (1986) selon lesquels les étudiants en L2 faisaient plus de changements de surface que de changements de sens (cf. figure 2.1 taxonomie des opérations de révision de Faigley & Witte, 1981) quand ils révisaient leurs textes. Alors que Belcher (1989) a trouvé le contraire avec ses étudiants en L2. Cependant, à l'instar de Lam's (1991), Paulus (1999) a affirmé que ses étudiants étaient capables de faire des révisions à la fois sur la surface et sur le sens du texte.

Par ailleurs, Paulus (1999) a constaté un taux d'intégration des feedbacks de pairs dans les révisions assez élevé (32%) comparé à 5% observé dans l'étude de Connor et Asenavage (1994). 63% de ces 32% étaient des changements de sens, ce qui montre que les rédacteurs prenaient au sérieux les feedbacks de pairs et qu'ils les ont réutilisés pour les révisions de sens (Paulus, 1999 : 281).

Paulus (1999) a trouvé des variations individuelles en termes de nombre de révisions effectuées par les étudiants (de 4 changements à 63 changements entre la première et la deuxième versions de texte) et de taux d'intégration de feedbacks (de 22% à 86%).

Paulus (1999) n'a pas trouvé de relation entre le nombre de révisions effectuées et l'amélioration du texte.

Enfin, Paulus (1999) confirme l'efficacité des feedbacks de pairs : *"... writing instructors can integrate peer feedback into the writing classroom with confidence that this feedback can be effective and can be used by many students in their revisions". "Les enseignants de production écrite peuvent introduire la révision collaborative en cours de production écrite en étant sûrs que les rétroactions de pairs peuvent être efficaces et réutilisables par beaucoup d'étudiants dans leurs révisions »* (Paulus, 1999 : 283).

2.1.2. Berg (1999)

L'objectif de Berg (1999) est de mesurer les effets de « *trained peer response* » (révision collaborative étayée) sur la qualité du texte et sur les types de révisions effectuées par des étudiants d'anglais langue étrangère.

Participants :

Les participants à l'expérimentation étaient 46 étudiants internationaux d'anglais langue étrangère de deux niveaux (niveau 3 : Toefle environ 375 points et niveau 4 Toefle environ 425 points) et de quatre classes. Ils ont été divisés en deux groupes ayant chacun deux niveaux 3 et 4 en anglais. Berg (1999) était l'enseignant de ces quatre classes.

Dispositif expérimental :

Pour chacun des niveaux, il y avait une classe expérimentale et une classe de contrôle. Les groupes expérimentaux ont reçu un entraînement sur la révision collaborative alors que les groupes de contrôle n'en ont pas eu. Les deux groupes de chaque niveau ont suivi le même programme de cours avec les mêmes activités de production écrite et le même travail de groupes. La seule différence était l'entraînement à la révision collaborative (*training*).

Entraînement à la révision collaborative :

L'entraînement à la révision collaborative mis en place par Berg (1999) a été présenté dans le chapitre 1. Pendant que les groupes expérimentaux s'entraînaient à la révision collaborative, les groupes de contrôle ont lu, discuté et rédigé une petite histoire.

Recueil des données :

Ont été collectées les deux versions de texte produites par les quatre groupes classes avec les commentaires de pairs. Si Paulus (1999) a fait son analyse sur le troisième texte, Berg (1999) a fait son analyse sur le premier texte tout de suite après l'entraînement.

Traitement des données :

En termes de révisions effectuées, le nombre de changements de sens effectués par chaque rédacteur a été identifié selon la taxonomie de Faigley & Witte (1981 : 402) : « *ajout de nouvelles informations ou suppression de contenu existant* ». A la différence de Paulus (1999) qui a repéré tous les quatre types de révisions de la taxonomie de Faigley & Witte (1981), Berg (1999) ne s'intéressait qu'aux changements de sens.

La qualité des révisions a été mesurée par la différence entre deux notes de deux versions de texte. La grille de notation (de 0 à 6) utilisée a été extraite du Guide des tests de l'anglais écrit (TWE : Test of Written English Guide, Educational Testing Services, 1996 : 23). Deux correcteurs extérieurs ont réalisé la notation.

Résultats :

Les résultats montrent que les étudiants ayant bénéficié de l'étayage ont produit significativement plus de révisions sémantiques et des textes de meilleure qualité que les groupes de contrôle qui ont pratiqué la révision collaborative non étayée.

En outre, il a été démontré que les effets de la révision collaborative dans cette recherche n'ont eu aucun rapport avec le niveau des rédacteurs. Berg (1999 : 230) a conclu qu'un entraînement à la révision collaborative approprié pourrait conduire à plus de révisions sémantiques qui permettraient une meilleure qualité du texte.

2.1.3. Tsui & Ng (2000)

Tsui & Ng (2000) ont fait une étude comparative entre les commentaires de l'enseignant et ceux de pairs mais sur un public de lycéens et dans une seule classe.

Participants :

La recherche a été conduite dans un lycée à Hongkong où l'anglais a un statut de langue seconde (anglais comme moyen de l'apprentissage). Il s'agit d'un lycée qui accueille des élèves de niveaux 2 et 3 dans le système d'éducation de Hongkong (alors que le niveau 1 est le meilleur). Ont participé à la recherche 27 lycéens de classe préparatoire.

Cycle d'écriture :

Un enseignement basé sur les processus d'écriture a été introduit au début de l'année de l'expérimentation. Chaque cycle d'écriture a duré six semaines avec quatre versions de textes. Au total quatre cycles d'écriture ont eu lieu sur un an scolaire.

Entraînement à la révision collaborative :

Très peu d'étayage a été observé pour les réviseurs dans cette recherche de Tsui & Ng (2000) : à part la grille de révision (*reader's comment form*, qui est introuvable dans les annexes de l'article), les auteurs ne nous ont pas parlé de démonstration de stratégies de révision par l'enseignant ni de suivi personnalisé avec chaque réviseur⁴...

Les étudiants ont discuté par groupe de trois étudiants. Les groupes ont été formés au hasard et sont restés constants pendant la durée de la recherche. La pratique de la

⁴ Le suivi personnalisé avec chaque réviseur est une séance de travail de trente minutes environ entre l'enseignant et un réviseur en dehors du cours, dans laquelle l'enseignant donne ses remarques sur les rétroactions faites par le réviseur à son pair et lui apprend à améliorer la qualité de ses rétroactions. Cette technique a été pratiquée par Min, 2006.

révision collaborative a duré un an sur quatre tâches d'écriture. Les données textuelles ont été recueillies à partir du troisième sujet. Notons l'absence de la classe de contrôle.

Données :

- les textes du troisième et quatrième cycles d'écriture des 27 étudiants
- les 18 enregistrements des interactions orales
- une étude de cas sur les quatre versions de six étudiants + entretiens semi-structurés avec ces six étudiants.

Traitement des données :

Tsui & Ng (2000) n'ont pas calculé le pourcentage des commentaires repris sur le nombre total des révisions faites par 27 étudiants, ils ont simplement fait une évaluation approximative « *impressionistic comparison* » : plus ou moins 50% de reprise. Par contre, pour l'étude de cas de six étudiants, Tsui & Ng (2000) ont compté le pourcentage exact des commentaires du professeur et de pairs repris par les rédacteurs.

Ces deux modes de comptage ont abouti à des résultats différents sur le même étudiant. Par exemple, selon les évaluations approximatives, 2 étudiants ont été sélectionnés pour l'étude de cas, dans la catégorie « utilisation de moins de 50% des commentaires de l'enseignant et ceux des pairs » ; plus tard, dans l'étude de cas, les calculs ont donné les chiffres exacts suivants : 57%, 68% pour les commentaires du professeur et 54%, 26% pour les commentaires des pairs. (Tsui & Ng, 2000 : 160).

Résultats :

21 sur 27 étudiants ont intégré moins de 50% des commentaires de pairs et plus de 50% des commentaires du professeur. 4 étudiants ont intégré plus de 50% des commentaires de pairs et plus de 50% des commentaires du professeur. Seuls 2 étudiants ont intégré moins de 50% des commentaires de pairs et moins de 50% des commentaires du professeur.

Quant à l'étude de cas, le taux d'intégration des commentaires de pairs pour les six étudiants était : 78%, 75%, 54%, 35%, 26%, 20%.

Un taux de reprise de commentaires de pairs assez élevé a été enregistré par l'étude de cas : j'ai fait la moyenne des six étudiants de l'étude de cas et j'ai trouvé un taux de reprise de 49%. Tsui & Ng (2000) n'a pas donné un chiffre exact pour les 27 étudiants, mais si 21 étudiants ont repris moins de 50% des commentaires de pairs et que le taux le plus bas était de 20%, la moyenne devrait être autour de 30%.

2.1.4. Yang et al.(2006)

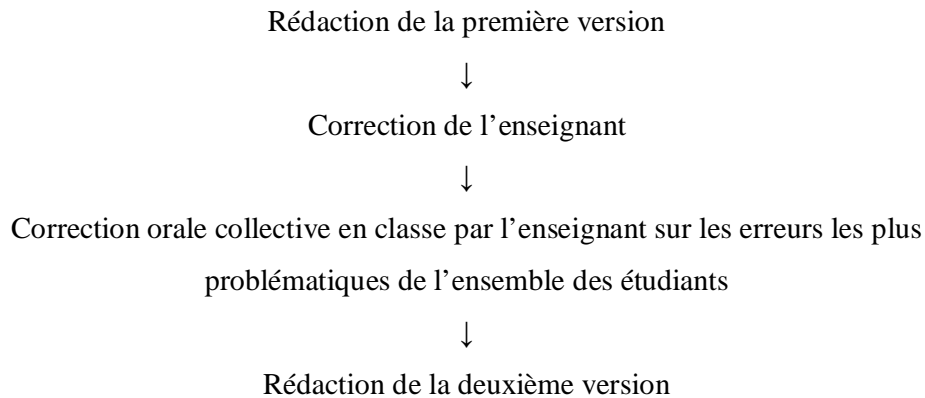
Yang, Badger & Zhen (2006) ont comparé les feedbacks de pairs et ceux de l'enseignant dans deux classes d'anglais langue étrangère dans une université en Chine.

Participants :

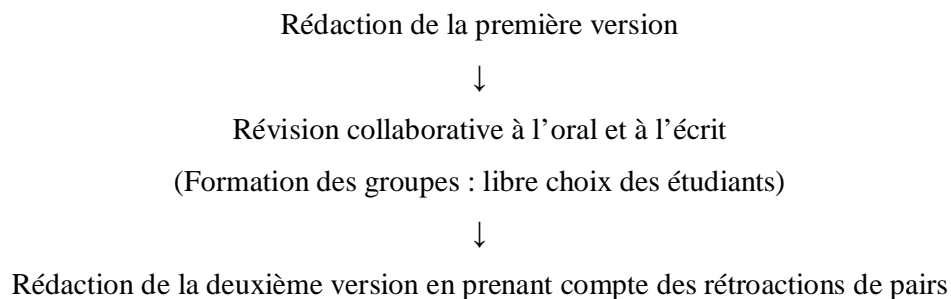
A été comparé l'enseignement/apprentissage de la production écrite dans une classe de 38 étudiants avec les feedbacks de pairs et dans une classe de 41 étudiants avec les feedbacks de l'enseignant. Les tâches d'écriture étaient les mêmes pour les deux classes, la seule différence était la source des feedbacks. Yang a été l'enseignant des deux classes.

Cycles d'écriture :

- Classe avec des feedbacks de l'enseignant :



- Classe avec des feedbacks de pairs :



Entraînement :

Pour le premier et le deuxième cycles d'écriture, une démonstration (*modelling*) des stratégies de révision sur une copie d'étudiants a été effectuée par l'enseignant avec une grille de révision. Cette grille comprend trois parties : sept questions pour le contenu (la

richesse et la pertinence des arguments) et l'organisation textuelle (introduction, conclusion, organisation d'un paragraphe) et un système de codes pour marquer les erreurs de langue (V pour verbes, S pour orthographe, Art pour article...) (Yang et al., 2006, Appendix A. Peer feedback sheet : 196). A mon avis, ce système de codes pour les erreurs de langue s'avère trop compliqué pour les réviseurs qui ne possèdent pas forcément les connaissances métalinguistiques requises. D'ailleurs, des recherches ont montré une différence non significative en termes d'impacts sur le progrès des étudiants entre les erreurs codées et les erreurs non codées par l'enseignant (Ferris & Roberts, 2001).

Puis les étudiants ont révisé le texte du pair à l'aide de la même grille. D'abord, ils ont fait des remarques écrites à la maison. Puis, le cours suivant, ils ont eu 30 mn de discussion orale. La langue des discussions était le chinois pour que les participants puissent "*more fully participate in developing their ideas for writing*" « *participer plus entièrement dans le développement de leurs idées* » (Pennington & Yue, 1996 : 243, cité par Yang et al. 2006 : 184).

Données recueillies :

Yang et al. (2006) a fait une analyse qualitative sur les productions de six étudiants de chaque classe + vidéo des interactions orales de trois groupes de pairs de la classe de feedbacks de pairs. Ces étudiants ont été sélectionnés dans les deux classes parce que leurs productions étaient similaires en termes de longueur et de feedbacks reçus.

Traitement des données :

Deux auteurs de l'article qui n'ont pas enseigné dans les classes de l'étude ont tout d'abord identifié les « *possible feedbacks points* », c'est-à-dire des points sur lesquels on pouvait faire des feedbacks, dans la première version.

Ensuite, ils ont repéré les feedbacks utilisables faits par les pairs, et par l'enseignant. Les « *feedbacks utilisables* » ont été définis par Hyland (1998) dans son travail sur les feedbacks productifs de l'enseignant. Par exemple, le commentaire « *bonne organisation et bons arguments* » est considéré comme inutilisable, alors que le commentaire « *faute d'orthographe* » est considéré comme utilisable.

Enfin, les évaluateurs ont codé les types de révisions en se basant sur la taxonomie de Faigley et Witte (1981) : changements de surface et changements de sens. Et en termes de qualité des révisions, ils se sont inspirés de la taxonomie de Conrald & Goldstein (1999) qui proposaient 3 catégories de révisions : révision avec succès, révision avec

échec, et effet neutre. Les révisions avec succès sont définies comme « *celles qui améliorent un problème évoqué dans un feedback* » ; les révisions avec échec sont définies comme « *celles qui n'ont pas amélioré le texte, voire l'ont dégradé* » (Conrard & Goldstein, 1999 : 154). Yang et al. (2006) ont supprimé la catégorie « *effet neutre* » dans leurs analyses et ont rajouté une autre catégorie : « *les révisions à effet mixte* ».

Résultats de l'analyse qualitative :

- taux d'utilisation des feedbacks et qualité des révisions :

L'analyse des révisions montre que les points de feedbacks potentiels étaient similaires dans les deux classes (225 dans la classe à feedbacks de pairs et 235 dans la classe à feedbacks de l'enseignant). Mais l'enseignant a fait plus de feedbacks utilisables que les pairs (101 feedbacks soit 43% contre 61 soit 27%). 90% des remarques utilisables de l'enseignant ont été utilisées par les étudiants contre 67% pour les pairs. Mais une fois réutilisée, les révisions à partir des feedbacks des pairs sont mieux réussies que celles à partir des remarques de l'enseignant (98% contre 87%).

« Although the students in the peer feedback group adopted less peer feedback in their revision, when they adopted the feedback, slightly more successful revisions resulted. Forty out of the 41 (98%) revisions that were traced to peer feedback were successful, as against 79 out of 91 (87%) »

“ Bien que les étudiants dans la classe avec feedbacks de pairs aient adopté moins de feedbacks de pairs dans leurs révisions, quand ils en adoptaient, ils ont légèrement mieux réussi leurs révisions que les étudiants dans la classe avec feedbacks de l'enseignant. 98% des révisions initiées par le pair étaient des succès contre 87% des révisions initiées par l'enseignant » (Yang et al., 2006 : 190).

La seule révision non réussie avec les pairs résulte de la mauvaise interprétation du feedback.

Yang et al. (2006) pensent que cette réussite est due à aux interactions orales entre pairs qui ont permis des diagnostics et ont évité des malentendus.

- types de révision :

La classe qui a bénéficié des feedbacks des pairs a fait plus de révisions sur le sens que l'autre classe avec feedbacks de l'enseignant (27% contre 5%). Connor and Asenavage's (1994) ont trouvé les mêmes résultats. Yang et al. (2006) ont parlé d'un fossé entre les perceptions de l'enseignant et ses pratiques pédagogiques. L'enseignant croit que ses remarques peuvent aider ses élèves à améliorer les idées de leurs textes mais cette recherche a montré un résultat décevant : les étudiants ont fait seulement 5%

des révisions sémantiques suite aux remarques de l'enseignant.

- auto-corrections :

Beaucoup d'étudiants ont fait des révisions selon leurs propres points de vue, et ils avaient souvent des réserves sur les rétroactions des pairs. Quand ils avaient un doute, ils consultaient des dictionnaires, des livres de grammaire ou le professeur.

Yang et al (2006) ont observé plus d'auto-correction dans la classe avec les feedbacks de pairs que dans la classe avec les feedbacks de l'enseignant. D'après ces auteurs, cette sur-dépendance de l'enseignant rend les étudiants moins autonomes. Ne pas reprendre les remarques des autres pourrait être un signe d'indépendance et de créativité (Ferris, Pezone, Tade & Tinti, 1997 : 334, cités par Yang et al., 2006 : 192).

Discussion :

Yang et al. (2006) ont observé un taux d'intégration de feedbacks de pairs très élevé : les six étudiants de l'étude de cas ont réutilisé en moyenne 67% des feedbacks utilisables de pairs. Je partage l'explication de Yang et al. (2006) qui ont lié la reprise réussie de feedbacks aux interactions orales entre pairs. Par ailleurs, notons que si la plupart des recherches calculent le taux de reprise de feedbacks sur l'ensemble des feedbacks émis, Yang et al. (2006) ont fait le calcul sur les feedbacks utilisables seulement, ce qui expliquerait la hausse du résultat. Enfin, une autre explication possible : les feedbacks des pairs seraient plus dans la zone de proche développement des étudiants que les corrections de l'enseignant.

2.1.5. Min (2006)

Min (2006) a conduit une recherche avec 18 étudiants en deuxième année d'anglais, dans une université dans le sud de Taïwan. L'objectif est de mesurer les impacts des feedbacks de pairs sur les révisions faites par les rédacteurs.

Participants :

Les étudiants avaient le chinois comme langue maternelle et l'anglais entre 523 et 550 points de TOEFL. Aucun n'a eu d'expérience antérieure en révision collaborative.

Dispositif expérimental :

L'expérimentation a duré un semestre de 18 semaines avec deux séances de production écrite par semaine. Pour chaque sujet d'écriture, quatre versions de texte (un cycle d'écriture) ont été produites avec des feedbacks de pair et de l'enseignant.

Entraînement :

La révision collaborative étayée élaborée par Min (2006) a été présentée dans le premier chapitre.

Recueil des données :

Au total, le corpus comprend 36 textes du premier essai et 36 textes du quatrième essai.

Pour le quatrième essai, la rédaction et la révision ont été réalisées de manière autonome sans étayage.

Traitement des données :

Les révisions ont été identifiées en termes de types de révision, de tailles de révisions et de fonctions. Min (2006) a eu recours à la taxonomie de Faigley & Witte (1981) pour distinguer trois types de révisions : changements de surface, changements de sens au niveau microstructure et changements de sens au niveau macrostructure. La taille des révisions se référait à des unités linguistiques : ponctuation, mot, expression, proposition, phrase, paragraphe.

Résultats :

Le résultat 1 montre le rapport entre le nombre total des feedbacks effectués et le nombre des feedbacks utilisés dans les révisions : 42% des feedbacks effectués ont été utilisés dans les révisions pour le premier essai contre 77% utilisés pour le quatrième texte. Le test t de student apparié bilatéral a montré une différence significative avant et après l'entraînement, à la fois en termes de nombre de commentaires émis et en termes de nombre de commentaires repris dans les révisions.

Le résultat 2 montre le rapport entre les révisions initiées par les pairs et le nombre total des révisions effectuées. Min (2006) a montré que l'entraînement aboutissait à plus de révisions (80 révisions pour le 1^{er} essai et 165 pour le quatrième essai) et plus de révisions initiées par les pairs (68% des révisions ont été initiées par les pairs pour le premier essai contre 90% pour le quatrième essai). Le test t de student apparié bilatéral a également montré une différence significative en termes de nombre de révisions effectuées et en termes de nombre de révisions initiées par les pairs avant et après l'entraînement. Min (2006 : 129) a conclu que la révision collaborative étayée avait des impacts significatifs sur les révisions faites par les étudiants.

Le résultat 3 montre une plus grande quantité de révisions sur la cohérence et les idées après l'entraînement. Les révisions les plus fréquentes dans cette étude visaient à réorganiser les informations pour les rendre plus appropriées à la structure d'un essai et

pour les rendre plus compréhensibles. Les changements de sens au niveau macrostructure représentaient 56% des révisions faites à partir des feedbacks de pairs.

Min (2006) a trouvé très peu de révisions grammaticales (4%). Min (2006) explique ce phénomène par le fait que l'enseignant-chercheur pendant l'entraînement a demandé à plusieurs reprises aux étudiants d'aider leurs pairs à améliorer les idées. Min n'est pas d'accord avec Sengupta (1998) qui attribue ce faible taux de révisions grammaticales aux connaissances grammaticales limitées des étudiants, parce que les étudiants de Min (2006) avaient un assez bon niveau d'anglais.

Enfin, l'unité linguistique qui a été la plus affectée par les révisions était la phrase (32%) (Sengupta, 1998 a trouvé le même résultat) suivie par le paragraphe (20%) et le mot (20%).

2.2. Les travaux étudiant les impacts de la révision sur la qualité des textes

Très peu de recherches ont cherché à mesurer les impacts de la révision collaborative sur la qualité des textes rédigés par les étudiants.

Dans cette partie seront rapportés deux travaux réalisés sur l'enseignement du processus de révision (non collaborative) en L1 de Fitzgerald & Markham (1987) et de Wallace et al. (1996) et trois travaux effectués sur l'enseignement de la révision collaborative en L2 de Yang et al. (2006), de Min (2006) et de Lundstrom & Baker (2009).

2.2.1. Fitzgerald & Markham (1987)

L'objectif de la recherche de Fitzgerald & Markham (1987) est de mesurer les effets d'une instruction (enseignement) du processus de la révision sur : 1) les connaissances des élèves en matière de révision ; 2) leur capacité à faire des révisions ; et 3) la qualité de leurs textes. Notons que Fitzgerald & Markham (1987) n'ont pas travaillé sur la révision collaborative qui était encore trop récente à cette période-là.

Participants :

30 meilleurs collégiens sélectionnés de deux classes à option langues-arts, ont été répartis au hasard (de façon aléatoire) dans un des deux groupes de l'étude : groupe d'expérimentation et groupe de contrôle.

Deux doctorants ont donné cours à ces deux groupes. Leur enseignement a été suivi de près par un des deux chercheurs. Le groupe de contrôle pratiquait aussi la révision mais non étayée.

Dispositif expérimental :

15 collégiens du groupe expérimental ont reçu un enseignement sur le processus de révision durant 13 séances de cours de 45 minutes sur un mois. Les 15 autres du groupe de contrôle ont lu de bons exemples de textes. Le groupe expérimental a travaillé sur des opérations de révisions : ajout, suppression, remplacement (taxonomie simplifiée de Faigley & Witte, 1981). Pour chaque type de révision, les élèves discutaient sur la définition du type de révision en question, étudiaient des exemples, s'entraînaient à faire des révisions sur des morceaux de textes fournis par le professeur et sur leurs propres textes. Un guide pour la révision (*handout*) leur a été fourni. Après l'intervention pédagogique, les 30 enfants ont écrit une histoire. Le lendemain, ils ont révisé leur texte.

Données recueillies :

- Les entretiens individuels avec les élèves sur les révisions potentielles qu'ils aimeraient faire sur leur texte.
- Les deux versions de texte produites par les élèves.

Traitement des données :

La taxonomie de Faigley & Witte (1981) a été utilisée pour identifier les types de révisions.

Les textes ont été notés sur huit critères : ordre chronologique, développement des idées, organisation, choix des mots, détails, originalité, structures syntaxiques, ponctuation. Chaque critère a été noté de 1 à 6 ; les notes finales pouvaient aller de 8 à 48.

Résultats :

Les résultats montrent que l'intervention pédagogique a eu des effets positifs sur les connaissances en matière de révision des élèves, sur le nombre de révision faites en papier. Mais en termes de qualité du texte, les textes finaux produits par le groupe expérimental n'ont pas été significativement meilleurs que ceux produits par le groupe de contrôle.

2.2.2. Wallace et al. (1996)

Dans une recherche antérieure, Wallace & Hayes (1991) ont eu recours à 8 minutes d'instructions sur les stratégies de révision pour encourager les étudiants à faire des révisions globales sur un texte descriptif. Grâce à cette aide, la quantité des révisions globales a été augmentée et la qualité du texte a été améliorée. Cependant, cette recherche de Wallace & Hayes (1991) présentait deux limites : les étudiants n'ont pas révisé leur propre texte et ils venaient d'une bonne université sélective.

Cinq ans plus tard, l'étude de Wallace et al. (1996) pose la même question et utilise les mêmes protocoles mais dans la première expérience, les étudiants révisaient le texte qu'ils ont rédigé et dans la deuxième expérience, les sujets avaient une compétence de rédaction plus faible que ceux dans les études de Wallace & Hayes (1991).

L'expérience 1 s'est déroulée sur quatre séances de cours.

Participants :

47 étudiants de trois classes d'écriture du niveau 1 y ont participé.

Dispositif expérimental :

La première séance a été consacrée à la lecture de modèles de lettres de motivation. Dans la deuxième séance, les étudiants ont rédigé une lettre de motivation. Les étudiants se sont donné une note de 1 à 10. Dans la troisième séance, ils ont révisé leur lettre et se sont donné une note de 1 à 10. Avant la révision, le groupe expérimental a reçu 8mn d'enseignement sur les stratégies de révision montrées sur transparents. Ils ont observé les modifications apportées à un texte par un rédacteur expérimenté et par un étudiant. L'étudiant modifiait le texte phrase par phrase, ses opérations de révision se limitaient au niveau de mots et de phrase, alors que le rédacteur expérimenté réorganisait le texte et faisait des ajouts ou des suppressions de phrases entières et de paragraphes en fonction du destinataire. Dans la quatrième séance, le professeur a expliqué aux étudiants l'expérience et ils ont fait des activités de révision pour la version finale du texte.

Données recueillies :

Wallace et al. (1996) ont analysé deux versions de textes produites par les deux groupes et les notes d'auto-évaluation des deux groupes. Les auteurs n'ont pas précisé leurs critères d'évaluation du texte.

Résultats :

Les résultats montrent que le groupe expérimental a réalisé davantage d'améliorations que le groupe de contrôle. Donc 8mn d'instructions sur les stratégies de révision ont été efficaces pour ceux qui révisaient leur propre texte. Quant à l'auto-évaluation, le groupe de contrôle pensait qu'ils ont amélioré leurs textes mieux que le groupe expérimental alors qu'en réalité c'était le contraire.

Les auteurs ont expliqué ce comportement ainsi : les 8mn d'instructions ont montré aux étudiants du groupe expérimental qu'ils devaient augmenter les normes de jugements de leurs textes, et comme leurs critères de jugements sont devenus plus élevés, ils avaient tendance à avoir l'impression de ne pas avoir trop amélioré leurs textes.

L'expérience 2 a été conduite avec 61 rédacteurs faibles en respectant les mêmes protocoles.

Les résultats n'ont pas montré plus d'améliorations dans le groupe expérimental que dans le groupe de contrôle. De même, les deux groupes n'ont pas présenté de différence en termes d'auto-évaluation (*self-perception of quality change*).

Pourquoi l'intervention n'a pas marché avec les rédacteurs faibles ? Peut-être car ils manquaient d'habiletés de base ou ils ne savaient pas coordonner des habiletés pour faire des révisions interphrastiques. Cette étude montre que les rédacteurs faibles du groupe contrôle dans l'expérience 2 ont fait moins de révisions interphrastiques (10%) que ceux du groupe contrôle dans l'expérience 1.

Il est à souligner que pour la même tâche de révision, les étudiants en première année avaient tendance à y consacrer moins de temps que les diplômés.

Les auteurs proposent aux recherches ultérieures de montrer pourquoi l'intervention n'a pas marché avec les rédacteurs faibles et si les interventions de ce genre pourraient être efficaces avec les autres types de tâches d'écriture.

2.2.3. Yang et al. (2006)

Yang et al. (2006) ont comparé les impacts des feedbacks de l'enseignant et ceux de pairs sur la qualité des textes écrits par deux classes d'anglais langue étrangère en Chine. Le protocole de recherche de Yang et al. (2006) a été décrit dans la revue des travaux traitant les impacts de la révision collaborative sur la compétence de révision.

Données recueillies :

Ont été collectés les textes du troisième sujet d'écriture seulement (première version, rétroactions et deuxième version) des deux classes. Yang et al. (2006) ont donc comparé la différence de performance entre deux versions de texte produites à la fin de l'expérimentation, et non pas entre avant et après l'expérimentation.

Correction des copies :

Un correcteur extérieur et l'enseignant-chercheur ont évalué les copies produites par les deux classes. Ils ont utilisé un « *scoring guide* » avec six niveaux de compétence d'écriture de 6 à 1 dont 6 est le meilleur (Yang et al., 2006 : 199-200). Pour chaque niveau, trois critères ont été pris en compte : organisation de l'essai, développement des idées, qualité de la langue. Quand les notes étaient différentes, ils ont fait la moyenne des deux correcteurs.

Résultats :

Première version Note sur 6	Deuxième version Note sur 6	Différence
_____	_____	_____
3.59	4.46	0.88
4.08	4.50	0.42

Un test t de student apparié a été appliqué et on constate que la classe qui a bénéficié des feedbacks de l'enseignant a progressé significativement plus que la classe qui a bénéficié des feedbacks de pairs ($p < 0.05$) (Yang et al., 2006 : 186). Très peu de commentaires ont été faits par les auteurs sur ces résultats.

Yang et al. (2006 : 193) ont conclu que les feedbacks de l'enseignant entraînaient plus de progrès que les feedbacks de pairs.

2.2.4. Min (2006)

La recherche de Min (2006) a pour objectif de mesurer les impacts des feedbacks de pairs sur la qualité des différentes versions de textes produites par les rédacteurs. Le

protocole de recherche de Min (2006) a été présenté dans la revue des travaux traitant les impacts de la révision collaborative sur la compétence de révision.

Traitement des données :

En termes de qualité des textes avant et après l'entraînement, Min (2006) ne s'est basé que sur trois critères : développement des idées, pertinence des idées et organisation de l'information pour décider si la qualité a été renforcée ou non. Il s'agit d'une approche à traits multiples (Hamp-Lyons, 1991b) qui ne prend en compte que des traits les plus saillants dans un texte. Ce mode d'évaluation a l'avantage de mettre les correcteurs en accord plus facilement mais il est à mon avis peu fiable. Deux correcteurs et le chercheur ont individuellement comparé les deux versions d'un texte : la première version était meilleure, la deuxième version était meilleure ou pas de changement. Ils n'ont pas donné de note aux copies.

Résultats :

Rapport entre l'entraînement et la qualité des textes.

	Version initiale meilleure	Deuxième version meilleure	Pas de changement
1 ^{er} texte	9%	13%	78%
quatrième texte	19%	72%	9%

Pour le premier texte avant l'entraînement, les 13% des versions 2 ont été meilleures que la première version mais pour le quatrième texte après l'entraînement, 72% des versions 2 ont été meilleures.

L'analyse des révisions a montré que les révisions effectuées avant l'entraînement affectaient essentiellement le niveau des mots, alors que celles après l'entraînement ont permis d'améliorer les idées, la cohérence et l'organisation de l'information. Min (2006) a conclu que l'entraînement a permis une amélioration de la qualité du texte par rapport au premier texte.

2.2.5. Lundstrom & Baker (2009)

Lundstrom & Baker (2009) ont cherché à examiner ce qui est plus bénéfique pour améliorer la compétence d'écriture des étudiants en langue étrangère : donner des

commentaires sur le texte d'un pair ou recevoir les commentaires d'un pair sur son propre texte.

Participants :

Ont participé à l'expérimentation 91 étudiants d'anglais langue étrangère de deux niveaux de compétence différents (bons débutants et bons intermédiaires). Ces 91 étudiants ont été divisés en 2 groupes, chacun de ces groupes a été constitué à la fois des bons débutants et des bons intermédiaires.

Dispositif expérimental :

Pendant un semestre, les étudiants du premier groupe ont reçu la rétroaction de leurs pairs sur leurs productions et ceux du deuxième groupe ont fourni une rétroaction à des textes anonymes de leurs pairs. Quatre fois durant ce semestre, les « récepteurs » apprenaient à réviser leurs textes à partir de la rétroaction de leurs pairs et les « donneurs » apprenaient à donner des commentaires.

Données recueillies :

Un pré-test et un post-test pour 91 étudiants.

Traitement des données :

La qualité des textes a été définie selon Paulus (1999) sur six critères : organisation, développement des idées, cohérence, structures syntaxiques, vocabulaire, orthographe. Les textes ont été notés de 1 à 10 pour chacun de ces critères.

Résultats :

Les résultats de l'analyse de la qualité des textes produits au début et à la fin de l'expérimentation montrent que les donneurs bons débutants ont significativement mieux progressé que les récepteurs bons débutants. Entre le pré-test et le post-test, les donneurs ont significativement amélioré leur organisation, leur développement des idées et leur cohérence. Cependant, les donneurs bons intermédiaires n'ont pas significativement mieux amélioré leurs textes que les récepteurs bons intermédiaires.

Les auteurs avancent deux diagnostics à la réussite des bons débutants. D'abord, les donneurs en faisant des commentaires sur le texte des autres, ont appris à critiquer leurs propres productions pour faire des révisions appropriées. En outre, ils ont produit des remarques qui sont à l'intérieur de leur zone de proche développement. Si cette zone de proche développement du récepteur-auteur du texte n'était pas au même niveau que celle du donneur-réviseur, le premier profiterait moins de la rétroaction que le

deuxième. Je reviendrai sur cette notion de ZPD dans l'analyse des résultats de ma recherche.

Quant aux bons intermédiaires, beaucoup d'entre eux avaient eu des expériences de révision collaborative avant cette expérimentation et par conséquent, les bénéfices qu'ils pouvaient tirer de la révision collaborative pouvaient être inférieurs à ceux des débutants.

2.3. Les travaux étudiant les évaluations des étudiants ayant participé à des expériences de révision collaborative

Nous passerons à présent en revue les évaluations des étudiants de l'efficacité des rétroactions de pairs pour l'amélioration de leurs textes. Quatre travaux seront présentés : Zhang, 1995 ; Nelson & Carson, 1998 ; Tsui & Ng, 2000 ; Yang et al., 2006.

2.3.1. Zhang (1995)

La question que Zhang (1995) s'est posée est de savoir si l'enthousiasme pour la révision collaborative en L1 se confirme en L2.

Participants :

Ont participé à cette recherche 81 étudiants d'anglais langue étrangère de six classes dans une école supérieure et une université aux Etats-Unis dont 86% des étudiants venaient de l'Asie d'orient ou de l'Asie du Sud-Est. Il s'agit d'une des rares études où le chercheur n'a pas enseigné les participants.

Collecte des données :

Une petite enquête par questionnaire a été conduite avec 81 étudiants. Le questionnaire de Zhang (1995) était très simple. Il comprenait deux questions:

- 1. Quand vous rédigez la version finale de votre texte, quel est votre choix entre les feedbacks de l'enseignant et les feedbacks qui ne viennent pas de l'enseignant (de votre pair ou de vous-même)?*
- 2. Quand vous rédigez la version finale de votre texte, quel est votre choix entre les feedbacks de pair et vos auto-feedbacks?*

Le test Anova a été utilisé pour traiter statistiquement les données.

Résultats :

Une préférence pour les feedbacks du professeur a été constatée. En effet, répondant à la première question, 93,8% des participants ont préféré les feedbacks de l'enseignant aux feedbacks de pairs et aux auto-feedbacks ; 3,7% ont préféré les feedbacks de pairs et les auto-feedbacks aux feedbacks de l'enseignant ; 2,5% n'avaient aucune préférence. Répondant à la deuxième question, 60,5% ont préféré les feedbacks des pairs aux auto-feedbacks ; 34,6% ont préféré les auto-feedbacks aux feedbacks de pairs ; et 4,9% aucune préférence.

Le traitement statistique a montré que les étudiants appréciaient les feedbacks de l'enseignant significativement plus que les feedbacks de pairs et les auto-feedbacks.

Discussion :

Les résultats de cette recherche ne sont guère surprenants. C'est évident que les étudiants préfèrent les feedbacks de l'enseignant, s'ils doivent faire un choix. Mais le problème est que la classe est nombreuse et l'enseignant ne peut pas faire des remarques spécifiques à tous les étudiants.

La manière dont Zhang a sondé les avis de ces 81 étudiants semble problématique. Les questions dans la très brève enquête de Zhang n'ont pas permis de faire voir toute la complexité et la richesse de la révision collaborative en classe de langue. D'ailleurs, la méthodologie de Zhang (1995) a été critiquée par Jacobs et al. (1998) qui ont considéré le choix proposé aux étudiants par Zhang (1995) comme « *une fausse dichotomie* » (Jacobs et al. 1998 : 309). Zhang (1999) a réagi par un bref article publié sur *le Journal of second language writing* en 1999. Il a réaffirmé sa reconnaissance pour les intérêts de la révision collaborative en classe de langue et il a soutenu la proposition de Jacobs et al., (1998 : 308) : « *a judicious use of a combination of feedback resources* » « *une combinaison rationnelle des différentes sources de feedbacks* ». Zhang (1999 : 325) a insisté sur les résultats de sa recherche en 1995 selon lesquels par rapport aux feedbacks de l'enseignant, les feedbacks de pairs avaient un inconvénient affectif « *affective disadvantage* ».

Zhang (1995 : 217) a recommandé aux enseignants de demander l'avis des étudiants avant d'importer les résultats des recherches en L1 dans leurs classes de L2. Je suis d'accord avec la mise en garde de Zhang concernant l'emprunt non réfléchi des techniques d'enseignement de la L1 en L2. C'est pourquoi, mon expérimentation de

révision collaborative dans une classe de français langue étrangère nous dira si nos étudiants vietnamiens acceptent et apprécient les feedbacks des pairs.

Signalons également que selon Zhang, les feedbacks des pairs pourraient être « *la deuxième meilleure chose* » « *second best thing* », après les feedbacks de l'enseignant (Zhang, 1995 : 217). Il a affirmé, à l'instar de Leki (1990 : 5), que la révision collaborative a des "*undeniable benefits*" "*intérêts indéniables*" malgré ses problèmes potentiels (Zhang, 1995 : 219).

Les résultats de la recherche de Zhang (1995) n'ont pas permis pas de parler de « *the attending affective disadvantage* » des feedbacks de pairs tout court, comme ce qu'il a fait dans le titre de l'article de Zhang (1995). Il aurait dû préciser, comme ce qu'il a fait dans la conclusion de son article de Zhang (1999) que cet inconvénient affectif se situe par rapport aux feedbacks de l'enseignant. Comparés aux auto-feedbacks, 60,5% des étudiants interrogés ont préféré les feedbacks de pairs.

Zhang (1995) a tenté d'expliquer la résistance des étudiants aux feedbacks de pairs par la présence majoritaire des étudiants asiatiques parmi les participants, en citant Allaei and Connor (1990) et Carson and Nelson (1994). Selon Zhang (1995), avant 1995, la plupart des recherches sur la révision collaborative en L2 ont été conduites par des chercheurs américains, sur un public dominé par des Asiatiques. Parmi les dix pays qui envoyaient le plus d'étudiants aux Etats-Unis, neuf étaient en Asie. Les étudiants asiatiques représentaient 58,7% des étudiants étrangers aux Etats-Unis, et cela sans compter des immigrés, des réfugiés, des naturalisés d'origine asiatique (Zikopoulos, 1992).

2.3.2. Nelson & Carson (1998)

Dans cette étude microethnographique, Nelson & Carson (1998) ont cherché à comprendre les perceptions des étudiants de leurs interactions avec des pairs en cours de production écrite.

Participants :

Les participants étaient 11 étudiants d'une classe d'anglais langue seconde niveau avancé, dans une université américaine. Tous les groupes de révision collaborative (de trois ou quatre étudiants) étaient mixtes avec la majorité des étudiants venant d'Asie et d'Amérique ayant le chinois et l'espagnol comme L1.

Entraînement à la révision collaborative (peer response training):

Un groupe de trois acteurs sont venus dans la classe jouer le rôle des étudiants qui révisaient le texte de leurs pairs. Puis la classe a discuté des réactions des acteurs et des comportements propices à la révision collaborative.

Recueil des données :

Les données comprenaient les vidéos des six séances de révision + les enregistrements des entretiens avec cinq étudiants. Mais seuls les entretiens ont été utilisés pour l'analyse des données. Les vidéos des interactions orales entre pairs ne servaient que de sujets de discussions dans ces entretiens.

Traitement des données :

Les entretiens avec les cinq apprenants (et non pas les interactions entre pairs) ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Cinq catégories ont été utilisées pour coder les données : feedbacks initiateurs, feedbacks non initiateurs, acceptations des feedbacks de pairs ; refus des feedbacks de pair ; efficacité des feedbacks.

L'intervieweur a donc demandé à l'étudiant d'expliquer pourquoi il a ou il n'a pas fait de commentaire, les moments de collaboration ou de conflit dans son groupe, et ce qu'il pensait de l'utilité des commentaires des pairs.

Résultats :

1. Une préférence pour les commentaires négatifs

Lors de l'entraînement à la révision collaborative, l'enseignant a demandé aux apprenants de faire des compliments aux pairs. Les étudiants ont suivi ce conseil, mais ils ont tous préféré émettre des critiques plutôt que faire des compliments.

Pour tous les étudiants, l'efficacité des interactions entre pairs se mesurait par les changements apportés aux textes. C'est pour cette raison qu'ils souhaitaient tous, des commentaires négatifs qui entraîneraient des corrections. Pour eux, faire des critiques sur le texte du pair devait être au centre de l'interaction entre pairs. Cependant, ils ne faisaient pas toujours des modifications selon les suggestions des pairs. (Nelson & Carson, 1998 : 124). Quand ils pensaient que « le commentaire ne semble pas juste », les rédacteurs faisaient des vérifications avant de prendre une décision de modification.

Alma, une étudiante dont la L1 est l'espagnol a même dit que si elle était enseignante, elle utiliserait la révision collaborative dans sa classe parce qu'elle a beaucoup appris des erreurs et de son groupe.

2. Une préférence pour les commentaires de l'enseignant

Selon plusieurs étudiants, l'enseignant était l'expert-détecteur d'erreurs. Surtout avec de bons textes, il était le seul à trouver des problèmes, grâce à ses expériences. Les étudiants suivaient plus des suggestions d'améliorations données par l'enseignant que par les pairs.

3. Des commentaires inefficaces

Certains étudiants ont trouvé que leurs groupes passaient parfois trop de temps sur de petits détails sans importance (une petite faute de grammaire, un petit mot...). Ils auraient souhaité recevoir des remarques au niveau macrostructure, sur l'ensemble du texte, et non pas juste sur une ou deux phrases de son texte.

Je pense que ces problèmes seraient dus à la formation des groupes de 4 et 3 qui étaient plus lourds à gérer que les groupes de 2 étudiants ; et aux consignes de révision qui ne mettaient pas suffisamment accent sur la révision au niveau macrostructure.

4. Des objectifs de l'interaction perçus différemment, en raison des différences culturelles

Les étudiants dont la L1 est le chinois et ceux dont la L1 est l'espagnol, n'avaient pas le même point de vue sur l'objectif de la révision collaborative. Les premiers cherchaient à faire des compromis pour maintenir l'harmonie sociale dans le groupe. Pour eux, la dimension sociale de l'activité l'emportait sur l'efficacité pédagogique. Ils ont essayé d'être indirects dans leurs critiques, voire beaucoup d'entre eux se sont abstenus de parler (Nelson & Carson, 1998 : 126). Soit, ils avaient peur d'embarrasser le rédacteur, soit, ils n'ont pas réussi à se faire comprendre par leurs pairs.

De leur côté, les hispanophones ont mis l'accent sur l'objectif pédagogique de l'activité, au détriment de la dimension sociale. Pour eux, on était là pour s'entraider à améliorer les textes, pas pour maintenir l'harmonie du groupe. Quand les hispanophones ne parlaient pas, c'était pour lire le texte de l'autre ou pour réfléchir à des questions. Selon Alma, une hispanophone, l'efficacité de l'activité a été affectée parce que son pair chinois ne lui donnait pas de commentaires spécifiques.

Conclusion :

Nelson et Carson (1998) ont conclu que la révision collaborative n'a pas été efficace dans ces trois groupes mixtes. Très pessimistes, ils ont même proposé de revoir l'usage

de la révision collaborative en classe de langue seconde (Nelson & Carson, 1998 : 218).

Ils ont avancé deux diagnostics de cet échec.

D'une part, leurs étudiants de langue seconde apprenaient à la fois la langue et la rédaction, et avaient donc des difficultés à jongler entre les deux.

D'autre part, Nelson & Carson (1998) ont vu dans les différences culturelles des étudiants, une cause de l'inefficacité de la révision collaborative. D'après eux, les différents styles de communications propres à chaque culture, auraient conduit à des conflits entre les membres du groupe. D'autre part, l'autorité de l'enseignant dans chaque culture d'éducation aurait des impacts sur l'efficacité de l'interaction entre pairs. Il paraît que les étudiants venant des pays marqués par une grande distance entre l'enseignant et les apprenants, auraient tendance à faire moins de critiques sur le texte de leurs pairs. A mon avis, l'absence d'une L1 en commun a empêché les étudiants d'exprimer des connaissances métacognitives et métalinguistiques, indispensables à l'activité de révision.

Personnellement, je ne considère pas les résultats trouvés par cette recherche comme un échec de la révision collaborative. Les étudiants de Nelson et Carson (1998) ont réussi à faire des commentaires à la fois négatifs et positifs sur les textes de leurs pairs. Certains sont même parvenus à proposer des suggestions d'améliorations. En plus, une étudiante voudrait appliquer la révision collaborative dans sa classe si elle était enseignante. Si on regarde le modèle du processus de révision de Hayes et al. 1987, les étudiants de Nelson et Carson (1998) ont développé une bonne compétence de révision, à savoir la détection des erreurs et la prise de décision d'une stratégie de révision (modification du texte ou non).

2.3.3. Tsui & Ng (2000)

Ces deux chercheurs ont fait une étude comparative entre les commentaires de l'enseignant et ceux des pairs (pour le protocole de recherche, cf. la revue des travaux étudiant les impacts de la révision collaborative sur la compétence de révision).

Données :

- un questionnaire de 40 items pour 27 étudiants
- une étude de cas sur les quatre versions de six étudiants + entretiens semi-structurés avec ces six étudiants.

Le questionnaire comprenait quatre parties. Les questions de la première partie (Tsui & Ng, 2000 :154) portaient sur les changements d'attitudes des étudiants pour la production écrite entre l'année précédente et cette année-là. Les questions de la deuxième partie portaient sur l'utilité de la révision collaborative et sur l'utilité des commentaires de l'enseignant. Enfin, la dernière partie a été consacrée aux relations entre les commentaires des pairs et de l'enseignant et les révisions effectuées par les rédacteurs. Dans l'article de Tsui & Ng (2000), seuls les résultats de la deuxième partie du questionnaire ont été rapportés, ce qui correspond à ce qui est traité dans cette partie.

Les entretiens semi-structurés comprenaient sept questions :

- quatre questions portant sur les commentaires des pairs : l'utilité des commentaires de pairs, les types de commentaires de pairs préférés, les bénéfices de donner des commentaires aux pairs, si les étudiants aimeraient recevoir seulement les commentaires de l'enseignant sans les commentaires de pairs et pourquoi ;
- trois questions portant sur les commentaires des enseignants : l'utilité des commentaires de l'enseignant, les types de commentaires de l'enseignant préférés, si les étudiants aimeraient recevoir seulement les commentaires de l'enseignant sans commentaires de pairs et pourquoi.

Résultats du questionnaire :

Un test t de student apparié bilatéral a été appliqué aux données. On a constaté que les étudiants ont préféré significativement les commentaires de l'enseignant à ceux des pairs. Par ailleurs, ils ont préféré significativement lire les textes des pairs à lire ou écouter leurs commentaires. A mon avis, cette préférence des lectures de textes aux commentaires est due à la quasi-absence d'entraînement à la révision collaborative dans la recherche de Tsui & Ng (2000).

Enfin, les étudiants ont intégré significativement plus de commentaires de l'enseignant que de ceux des pairs dans leurs révisions. Rappelons que l'enseignant a donné des commentaires sur deux versions de texte (versions 2, 3) alors que les pairs sur une seule version (version 1).

Résultats des entretiens avec six étudiants :

1. Tout d'abord, les étudiants ont expliqué pourquoi **ils faisaient plus confiance aux commentaires de l'enseignant** : le professeur est plus expérimenté, il est le garant de la qualité. Janet a intégré 100% des commentaires du professeur même quand elle n'était

pas tout à fait d'accord car « *teachers read the most compositions and know what should really be added.* » « *les enseignants lisent beaucoup de rédactions et savent bien ce qui faut rajouter* » (Tsui & Ng, 2000 : 163). Par ailleurs, selon d'autres étudiants, le professeur pouvait proposer une meilleure organisation des idées alors que les pairs ne pouvaient pas faire des remarques sur l'organisation textuelle. Cependant, certains étudiants ont intégré peu de commentaires de l'enseignant quand ils n'étaient pas d'accord, quand ils pensaient qu'ils avaient raison.

2. Tout en confirmant la préférence pour les feedbacks de l'enseignant, les entretiens de Tsui & Ng (2000) ont été consacrés essentiellement à l'analyse **des avantages des commentaires de pairs**, rapportés à la fois par 2 bons étudiants (niveaux A et C, un certificat délivré par l'éducation de Hongkong) qui ont intégré beaucoup de commentaires de pairs et par 2 étudiants moins bons (niveaux D et E) qui en ont moins intégré.

- *Selon ceux qui ont repris beaucoup de commentaires de pairs :*

- a) les remarques de pairs leur ont permis une meilleure prise en compte du lecteur.
- b) les commentaires des pairs étaient utiles car les rédacteurs y ont trouvé des suggestions concrètes pour la révision.
- c) Le rédacteur a appris à prendre seul les décisions de changer ou non son texte. Il a fait des modifications seulement quand il était d'accord avec les commentaires des pairs.
- d) Enfin, ils ont affirmé qu'ils avaient appris des choses, mêmes avec des pairs faibles.

- *Selon ceux qui ont intégré bien moins de commentaires de pairs que des commentaires de l'enseignant :*

Ils ont pourtant affirmé les avantages suivants de la révision collaborative :

- a) les pairs les ont aidés à détecter des erreurs que seuls ils n'ont pas vues.
- b) les feedbacks de 2-3 pairs étaient plus riches que les commentaires du professeur pressé à corriger seul 40 copies en peu de temps.

Selon une étudiante, si les commentaires de pairs étaient efficaces, ils pourraient faire « *70% du travail* » et l'enseignant s'occuperait « *du 30% qui restait* » (Tsui & Ng, 2000 : 164). Une excellente nouvelle pour nous, les enseignants qui en ont marre de ce travail « *ingrat et ennuyeux* » (Hyland, 1990, cité par Yang et al. 2006 : 179).

c) donner des commentaires aux pairs leur a permis d'être plus conscients de leurs propres erreurs

d) donner des remarques aux pairs a permis d'être plus conscients de l'importance de respecter l'idée de l'autre.

3. Raisons pour ne pas intégrer les commentaires de pairs (raisons données par deux garçons (niveaux C et E) qui ont très peu repris les commentaires de pairs et de l'enseignant dans leurs révisions) :

a) ils ne faisaient pas confiance aux pairs ni à leurs remarques.

b) Certains commentaires de pairs n'étaient pas spécifiques, ne précisait pas où était le problème, dans quelle partie du texte.

c) Certains commentaires de pairs n'expliquaient pas la nature de l'erreur et ne permettaient pas aux rédacteurs de faire des modifications.

Par exemple, des commentaires comme "*What do you mean?*" « *Que voulez-vous dire ?* » étaient inutiles car il serait incapable de faire des révisions sans comprendre où était le problème⁵.

Conclusion :

Les étudiants de Tsui & Ng (2000) qui ont vécu pour la première fois la révision collaborative peu étayée, ne savaient pas tous intégrer les feedbacks de pairs dans leurs textes. En effet, ils ont préféré significativement lire les textes de pairs à écouter leurs commentaires. Pourtant, ils ont énuméré plusieurs avantages de ce mode d'apprentissage : une meilleure prise en compte du lecteur, des suggestions concrètes pour la révision, une aide à la détection d'erreurs, des commentaires spécifiques, une plus grande conscience de ses propres erreurs. Par ailleurs, selon Tsui & Ng (2000 :168), l'utilisation des commentaires des pairs sous forme écrite sans interaction orale pourrait être insuffisante (c'est ce qui se passe actuellement au département d'anglais de l'Université Nationale de Hanoi). Enfin, la révision collaborative changerait l'autorité de l'enseignant au sein de sa classe : le professeur n'est plus la seule source de connaissances, l'étudiant plus autonome et réflexif, peut ne pas être d'accord avec les commentaires de l'enseignant.

⁵ [1] Et pourtant, il s'agit d'un commentaire que font couramment les enseignants.

2.3.4. Yang et al. (2006)

Dans cette étude, les deux auteurs ont comparé les feedbacks des pairs et ceux de l'enseignant dans deux classes d'anglais langue étrangère dans une université en Chine. Le protocole de recherche a été présenté dans la revue des travaux étudiant les impacts de la révision collaborative sur la compétence de révision.

Données recueillies :

Les données viennent de 3 sources :

- deux questionnaires, un pour la classe avec des feedbacks de pairs, un pour la classe avec des feedbacks de l'enseignant.
- des entretiens en chinois avec 12 étudiants venant des deux classes.

Les questionnaires ont été adaptés de Jacobs et al. (1998) et de Zhang (1995). Ils étaient constitués de sept questions (pour la classe avec les feedbacks de l'enseignant) ou de huit questions (pour la classe avec les feedbacks de pairs) dont deux portant sur l'identité du répondant ; trois ou quatre sur l'utilité et la préférence des différents types de feedbacks ; et deux sur le niveau de compétence en anglais des étudiants (Yang et al., 2006 : 197).

Les entretiens visaient à comprendre l'utilité des feedbacks et les préférences des étudiants en matière de feedbacks.

Résultats de l'analyse du questionnaire:

L'analyse des questionnaires montre que 90% des étudiants des deux classes ont trouvé les feedbacks de l'enseignant « utiles » ou « très utiles » contre 40% pour les feedbacks de pairs. Cependant, dans la classe de feedbacks de pairs, plus de 60% des étudiants ont jugé les feedbacks de pairs « utiles » ou « très utiles » contre 22% dans la classe de feedbacks de l'enseignant. Ce dernier résultat est très intéressant car il nous montre un changement de perception pour ceux qui ont vécu l'expérience de la révision collaborative.

Résultats des entretiens avec 12 étudiants :

Comment Tsui & Ng (2000), les étudiants de Yang et al. (2006) ont trouvé les feedbacks de l'enseignant plus professionnels, plus expérimentés, plus fiables que ceux des pairs.

L'enseignant-chercheur a demandé aux étudiants d'expliquer la non-incorporation de feedbacks dans leurs révisions. Les 6 étudiants de la classe avec les feedbacks de l'enseignant n'ont pas repris 10 commentaires de l'enseignant, c'est parce qu'ils n'ont pas lu ces feedbacks (6 feedbacks) ; ou qu'ils ne savaient pas comment réviser (3 feedbacks) ; ou qu'ils ont refusé (1 feedback). Les 6 étudiants de la classe avec feedbacks de pairs n'ont pas repris 30 commentaires de pairs parce qu'ils ont refusé (ce feedback leur semblait « *incorrect* ») (21 feedbacks) ; qu'ils ont accepté mais ils ont oublié de réviser (6 feedbacks) ; qu'ils n'ont pas lu ce feedback (3 feedbacks).

Par ailleurs, les feedbacks de l'enseignant étaient mieux appréciés mais ceux des pairs étaient aussi « *partiellement* », « *quelquefois* » utiles. Yang et al., 2006 ont cité quelques représentations d'étudiants : « *deux têtes valent mieux qu'une... Mes pairs ont le même âge et mêmes expériences que moi. Nous avons plusieurs points en commun quand on échange des idées... J'ai plus de temps de parler avec mon pair... On peut toujours apprendre des choses de nos amis de classe* » (Yang et al, 2006 : 193). On y retrouve les mêmes intérêts de la révision collaborative exprimés par les étudiants de Tsui & Ng (2000).

Plusieurs étudiants interrogés ont souhaité recevoir d'abord les feedbacks de pairs, puis ceux de l'enseignant. Selon Yang et al. (2006), ces résultats sont contraires à la recherche de Zhang's (1995) mais vont dans le même sens que celle de Tsui & Ng (2000).

Conclusion :

Les résultats de Yang et al. (2006) ont montré une bonne perception des étudiants sur la révision collaborative. En effet, plus de 60% des étudiants qui ont vécu l'expérience ont trouvé les feedbacks de pairs utiles, ou très utiles. Dans les entretiens, les étudiants ont cité des avantages semblables à ceux cités par les étudiants de Tsui & Ng (2000). Cependant, les rédacteurs ne vont pas reprendre les feedbacks de pairs s'ils les trouvent incorrects.

Conclusion

Récapitulatif des travaux étudiant les impacts de la révision collaborative sur la compétence de révision

Dans cette section, ont été rapportés cinq travaux étudiant les impacts de la révision collaborative sur la compétence de révision : Paulus, 1999 ; Berg ; 1999 ; Tsui & Ng, 2000 ; Yang et al., 2006 ; et Min, 2006.

Participants :

Tous les travaux décrits dans cette partie portent sur l'usage de la révision collaborative dans l'enseignement de la compétence de production écrite en L2. Le public avait différentes L1 dans les travaux plus anciens (Paulus, 1999 ; Berg ; 1999) et partage la même L1 dans les travaux plus récents (Tsui & Ng, 2000 ; Yang et al., 2006 ; Min, 2006).

Entraînement à la révision collaborative :

Sauf l'étude de Tsui & Ng (2000), les autres travaux mesurant les impacts sur la compétence de révision consacrent une grande importance à l'entraînement étayé à la révision collaborative. Les entraînements duraient en général sept semaines, sur deux cycles d'écritures, (Paulus, 1999) ; avec 11 activités de 20 minutes chacune (Berg, 1999). Les entraînements deviennent de plus en plus procéduraux avec des démonstrations de stratégies de révision collaborative, des grilles de révisions, un suivi personnalisé avec des réviseurs (Yang et al., 2006 ; Min, 2006).

Données :

Pour analyser les impacts de la révision collaborative, toutes les recherches citées ont travaillé sur des corpus de textes. Berg (1999) a utilisé en plus les verbalisations à haute voix des étudiants pendant leurs révisions. Le moment de la collecte des données et la taille des corpus varient beaucoup d'une recherche à l'autre :

	Nb. d'étudiants	Moment de la collecte	Versions	Taille du corpus
Paulus, 1999	11 étudiants d'une classe	troisième texte après entraînement	2 versions ⁶	22 copies
Berg, 1999	46 étudiants dont 2 groupes expérimentaux et 2 groupes de contrôle	Texte après entraînement	2 versions	92 copies
Tsui & Ng, 2000	6 étudiants d'une classe	troisième et quatrième textes	2 versions	24 copies
Yang et al., 2006	6 étudiants classe avec feedbacks de pairs, 6 avec F. de l'enseignant	troisième texte	2 versions	24 copies
Min, 2006	18 étudiants	premier texte avant l'entraînement quatrième texte après l'entraînement	2 versions	72 copies

On peut constater que le corpus de Berg (1999) est le plus important (92 copies) et Paulus (1999) le moins important (22 copies). Seul Min (2006) a mesuré les impacts sur deux textes, avant et après l'entraînement à la révision collaborative alors que les autres chercheurs ont travaillé sur des textes collectés après l'entraînement.

L'analyse des révisions peut porter sur une seule classe (Paulus, 1999 ; Tsui & Ng, 2000; Min, 2006) ou sur deux classes (Berg, 1999 ; Yang et al. 2006).

Traitement des données :

Le traitement proposé par Tsui & Ng (2000) était le moins intéressant avec une évaluation approximative du taux de reprise de feedbacks de pairs dans les révisions. Les autres chercheurs ont tous eu recours à la taxonomie des révisions proposée par Faigley & Witte (1981). Paulus (1999) en a fait l'application la plus complète avec une analyse de quatre types de révisions (changements de sens au niveau microstructure, changements de sens au niveau macrostructure, changements de surface formels, changements de surface qui conservent le sens); Min (2006) avec trois types de révisions (changements de sens au niveau microstructure, changements de sens au niveau macrostructure, changements de surface); Yang et al. (2006) avec deux types de

⁶ Paulus, 1999 a analysé dans sa recherche, 3 versions de texte (la dernière rédigée avec les remarques de l'enseignant). Mais dans le cadre de ma thèse, je m'intéresse seulement aux deux premières versions de texte, résultats de la révision collaborative.

révision (changements de sens et changements de surface) ; et Berg avec un seul type (changements de sens).

Yang et al. (2006) ont également identifié les feedbacks comme utilisables ou non utilisables en s'inspirant de Hyland (1998) et ont classifié les révisions dans une des trois catégories : succès, échec, effet mixte (catégories adaptées de Conrald & Goldstein, 1999).

Résultats récapitulatifs :

En termes de taux des feedbacks repris sur l'ensemble des feedbacks émis, 21 sur 27 étudiants de Tsui & Ng (2000) ont intégré plus de 50% des feedbacks de pairs et 6 étudiants moins de 50% ; les 18 étudiants de Min (2006) ont intégré 42% de feedbacks de pairs dans le premier texte avant l'entraînement et 77% dans le quatrième texte après l'entraînement.

Le taux des feedbacks repris sur l'ensemble des révisions apportées au texte a été 32,3% selon Paulus (1999) ; 68% dans le premier texte avant l'entraînement et 90% dans le quatrième texte après l'entraînement selon Min (2006).

Quant aux effets des révisions initiées par les pairs, tous les chercheurs ont trouvé que les révisions initiées par les pairs affectaient plus le sens que la forme du texte. En effet, les révisions sémantiques représentaient les deux tiers des révisions initiées par les pairs dans l'étude de Paulus, 1999 ; Berg a trouvé que les groupes d'expérimentation (bénéficiant d'un entraînement à la révision collaborative) ont fait significativement plus de révisions sémantiques que les groupes de contrôle (sans entraînement) ; Yang et al. (2006) a trouvé que la classe avec des feedbacks de pairs a fait plus de révisions sémantiques que la classe avec des feedbacks de l'enseignant ; Min (2006) a trouvé que 56% des révisions initiées par les pairs portaient sur la cohérence et les idées du texte.

En termes de taux de reprise réussie des feedbacks de pairs, Yang et al. (2006) étaient les seuls chercheurs à se poser des questions sur la réussite de l'intégration des remarques de pairs. Ils ont trouvé un résultat surprenant et encourageant : une fois intégrées dans les révisions, 98% des feedbacks de pairs sont repris avec succès contre 87% des feedbacks de l'enseignant.

Récapitulatif des travaux traitant les impacts de la révision (collaborative ou non) sur la qualité des rédactions

Cinq travaux empiriques ont été rapportés dans cette section : Fitzgerald & Markham, 1987 ; Wallace et al., 1996 ; Yang et al., 2006 ; Min, 2006 ; Lundstrom & Baker, 2009.

Les participants dans ces cinq travaux étaient des rédacteurs en L1 (Fitzgerald & Markham, 1987 ; Wallace et al., 1996) ou des rédacteurs en L2 (Yang et al., 2006 ; Min, 2006 ; Lundstrom & Baker, 2009).

L'entraînement à la révision peut être très court (8mn) ou très long (des semaines).

La notion de « qualité de texte » varie en fonction de chercheurs : soit seuls les aspects textuels ont été pris en compte (Min, 2006) ; soit tous les aspects textuels et formels ont été pris en compte (Fitzgerald & Markham, 1987 ; Yang et al., 2006 ; Lundstrom & Baker, 2009). Les copies peuvent être évaluées par note de 1 à 6 (Fitzgerald & Markham, 1987 ; Yang et al., 2006) ; de 1 à 10 (Lundstrom & Baker, 2009) ; ou être soumises à un jugement approximatif « quelle version est meilleure » (Min, 2006).

Les résultats dépendent des objectifs de la recherche. Les différences de qualité sont significatives quand les feedbacks de pairs sont comparés avec les feedbacks de l'enseignant (Yang et al., 2006) ; ou quand les performances d'un seul groupe expérimental avant et après l'entraînement, ont été comparées (Min, 2006).

Les résultats sont très aléatoires, voire non significatifs quand il s'agit de la comparaison de performances entre ceux qui pratiquaient la révision étayée et ceux qui pratiquaient la révision non étayée en L1 (Fitzgerald & Markham, 1987 ; Wallace et al., 1996) et entre les donneurs et les récepteurs de feedbacks en L2 (Lundstrom & Baker, 2009). L'intervention sur le processus de révision est complexe et ne semble pas pouvoir donner des résultats immédiats sur la qualité des rédactions des étudiants.

Aucune de ces recherches n'a comparé la qualité des textes rédigés par les étudiants bénéficiaires à la fois de la révision collaborative et des feedbacks de l'enseignant et ceux qui n'ont eu que les remarques de l'enseignant.

Récapitulatif des travaux étudiant les évaluations des étudiants sur les rétroactions de pairs

Toutes les quatre recherches rapportées dans cette section ont été réalisées dans les années 90 et sur un public en L2.

Les participants étaient des groupes mixtes ayant différentes L1 (Zhang, 1995 ; Nelson & Carson, 1998) et dans les recherches plus récentes, il s'agit des groupes homogènes ayant la même L1 (Tsui & Ng, 2000 ; Yang et al., 2006).

Le dispositif d'entraînement s'améliore de Zhang, 1995 à Yang et al., 2006.

Les méthodes d'investigation les plus utilisées pour mesurer les évaluations par les étudiants étaient le questionnaire (Zhang, 1995 ; Tsui & Ng, 2000 ; Yang et al., 2006) et l'entretien (Nelson & Carson, 1998 ; Tsui & Ng, 2000 ; Yang et al., 2006). Le questionnaire le plus complexe était celui de Tsui & Ng (2000) avec 40 items et soumis à un traitement statistique. Les entretiens menés par Tsui & Ng (2000) ont permis également d'élaborer la liste la plus complète des avantages de la révision collaborative. Cependant, tous ces entretiens avaient comme échantillon très peu d'étudiants (11 étudiants pour Nelson & Carson, 1998 ; 6 pour Tsui & Ng, 2000 ; 12 dont 6 seulement ont eu les feedbacks de pairs pour Yang et al., 2006), ce qui ne permet pas de généraliser les résultats.

Résultats :

Comparés aux feedbacks de l'enseignant, ceux des pairs étaient moins appréciés (Zhang, 1995 ; Nelson & Carson, 1998 ; Tsui & Ng, 2000 ; Yang et al., 2006). Mais la plupart des étudiants qui ont vécu la révision collaborative l'ont trouvée utile et ont énuméré dans les entretiens une liste des avantages de donner et recevoir des feedbacks (Nelson et Carson, 1998 ; Tsui & Ng, 2000 ; Yang et al., 2006). Cependant, les étudiants ne vont pas réutiliser les feedbacks de pairs dans leurs révisions s'ils les trouvent incorrects, ou s'ils n'ont pas de suggestions concrètes d'améliorations.

Limites

La première limite de la plupart de ces travaux rapportés recherche réside dans le petit nombre d'étudiants constituant le corpus. En plus, l'étude de cas peut conduire à des variations entre professeurs et étudiants. Par ailleurs, l'absence de la classe de contrôle dans certaines recherches est regrettable (Paulus, 1999 ; Tsui & Ng, 2000 ; Min, 2006).

Par conséquent, il est difficile d'attribuer la cause du progrès au seul recours à la révision collaborative.

Les données ont été souvent recueillies sur une seule production juste après l'entraînement, ce qui n'a pas permis de mesurer les impacts à long terme. L'analyse des opérations de révisions est très simple dans plusieurs recherches. Le traitement approximatif des données de Tsui & Ng (2000) risque de donner de grandes marges de manœuvre aux évaluateurs qui pourraient chercher à affirmer leurs idées toutes faites ou de donner lieu à des inexactitudes. La notion « qualité » de texte est très discutable dans Min (2006).

Certaines interventions pédagogiques à court terme (un mois ou 8 minutes d'enseignement) sur la révision n'ont pas été suffisantes pour produire un impact significatif sur la qualité du texte.

Qualités

Certains chercheurs ont mis en place un entraînement à la révision collaborative plutôt bien élaboré, avec une grille de révision et des groupes de contrôle.

La recherche de Yang et al. (2006) est une recherche assez complexe qui cherche à mesurer plusieurs aspects de la révision collaborative étayée.

A la différence de Berg (1999), Min (2006) a réussi à distinguer les révisions initiées par les pairs des autres révisions. Cette recherche a montré un taux très élevé (77%) de reprise des feedbacks des pairs, et un taux très élevé (90%) de révisions initiées par les pairs après l'entraînement. Ces résultats sont bien supérieurs à ce qui a été observé dans les recherches précédentes (Connor & Asenavage, 1994; Mendonca & Johnson, 1994; Chou, 1999 ; Paulus, 1999; Blain & Painchaud, 1999 ; Tang & Tithecott, 1999; Tsui & Ng, 2000).

Chapitre 3 : Problématique et méthodologie de recherche

Dans ce troisième chapitre, seront exposées les raisons d'être de cette thèse et la méthodologie de recherche adoptée. Dans un premier temps, la situation de l'enseignement/ apprentissage de la production écrite en langues étrangères à l'Université Nationale de Hanoi sera présentée. Des entretiens avec des enseignants et une revue des travaux universitaires vietnamiens permettront de dresser un état des lieux de l'enseignement/ apprentissage de la production écrite dans notre école. Notons que la révision collaborative a été introduite dans les classes d'anglais langue étrangère de notre université depuis quelques années mais elle n'est pas pratiquée dans les classes de français.

Ensuite, la méthodologie retenue pour cette recherche sera justifiée. La définition, les caractéristiques et les étapes de la recherche-action entreprise dans ce travail doctoral seront présentées.

Enfin, la problématique de cette recherche sera discutée. Les indicateurs sur lesquels se base notre analyse seront présentés. Pour mesurer les impacts de la révision collaborative sur la compétence de révision, un modèle d'analyse a été créé spécifiquement pour cette recherche. Quant à l'analyse des impacts sur la qualité de texte, la grille d'évaluation de la production écrite du Delf A2 nous fournira des indicateurs.

3.1. Situation de l'enseignement/ apprentissage de la production écrite en langues étrangères à l'Université Nationale de Hanoi

Un état des lieux de l'enseignement/apprentissage de la production écrite en général et de la révision collaborative en particulier à l'Université Nationale de Hanoi sera effectué à travers des entretiens avec des enseignants et des travaux de recherche universitaire vietnamiens.

3.1.1. Pratiques rédactionnelles des étudiants

L'enseignement/ apprentissage de la compétence de la production écrite dans notre département de français en particulier et dans tous les établissements d'enseignement du français au Vietnam en général nécessite à l'heure actuelle un changement pédagogique (Nguyen Van Dung, 2004). En effet, produire des textes en français est une source de découragement, d'anxiété, voire de phobie pour de nombreux étudiants. La « *conduite routinière* » constatée pour le français langue maternelle en 1986 par Garcia-Debanc dans son article intitulé « *Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture* », semble toujours d'actualité pour de nombreux étudiants en FLE : « *quel que soit le texte à rédiger, l'élève reproduit le même enchaînement d'opérations, butte sur les mêmes difficultés, produit les mêmes erreurs...* ». En effet, lors de mes entretiens exploratoires avec trois étudiants et trois professeurs de français de notre département en 2008, ont été citées des difficultés d'écriture de toutes sortes : idées pauvres, texte mal structuré, texte sans introduction et/ou sans conclusion, mauvaise maîtrise ou absence d'articulateurs, incohérence, absence de cohésion, beaucoup d'interférences avec la langue maternelle, multitude de fautes de syntaxe, d'orthographe, de lexique...

Hoang Thi Hong Hai (2003) a trouvé des résultats assez décevants. Elle a proposé un questionnaire investiguant les pratiques de production écrite à 96 étudiants vietnamiens d'anglais langue étrangère en deuxième année. Seulement 36,5% d'entre eux disent qu'ils révisent leurs paragraphes en anglais (Hoang Thi Hong Hai, 2003 : 76).

Dans son mémoire de fin d'études universitaires de français (bac +4), Vu Thi Hoang Mai (2008) a sondé les pratiques de révision par un questionnaire auprès de 100

étudiants vietnamiens de FLE à l'Université Nationale de Hanoi. Elle a trouvé un taux élevé de prise de conscience de l'importance de la révision, opposé à des pratiques de révision très modestes. En effet, 72% des étudiants trouvent la révision très importante ou importante dans la production écrite mais 70% d'entre eux ne relisent leurs textes qu'une fois quand ils écrivent un texte en français, 25% 2 fois, 5% trois fois et aucun plus de trois fois. Et ils disent qu'ils révisent surtout la qualité de la langue quand ils relisent leurs textes. Seul 8% des étudiants ont déjà utilisé une grille d'auto-évaluation ; 92% ne l'ont jamais utilisé.

3.1.2. Corrections de l'enseignant

Et du côté des enseignants ? Que pensent les étudiants des corrections données par les enseignants ?

Phung Thi Kim Dung (2004) a fait une enquête par questionnaire auprès de 200 étudiants vietnamiens en deuxième année d'anglais langue étrangère et une dizaine d'entretiens individuels au sujet des feedbacks de l'enseignant. Elle a constaté que ces étudiants souhaitent recevoir des feedbacks clairs et spécifiques de l'enseignant. Ils trouvent les remarques de l'enseignant trop générales. 56,5% d'entre eux trouvent que le soulignement des erreurs ne leur permet pas de les corriger. 42% ne comprennent pas certains feedbacks de leurs enseignants. Par exemple, pour la remarque « Bien », une étudiante a dit qu'elle ne comprenait pas ce qui est « bien » : ses idées, son style ou sa grammaire (Phung Thi Kim Dung, 2004 : 44). Un autre étudiant a dit : « *Si les professeurs ne soulignent que les erreurs sans proposer des solutions d'améliorations, c'est difficile pour moi de comprendre mes erreurs* » (Phung Thi Kim Dung, 2004 : 45). Seulement 32% des étudiants demandent de l'aide de l'enseignant ou de leurs pairs pour la correction d'erreurs. Dans les entretiens, certains étudiants souhaitent des feedbacks de l'enseignant sur leurs idées et pas seulement sur la langue et la plupart d'entre eux souhaitent des feedbacks à la fois positifs et négatifs. 17% des étudiants veulent que le professeur s'intéresse à eux de façon personnelle en disant leur prénom au début des remarques.

3.1.3. Pratiques de la révision collaborative en anglais langue étrangère

La révision collaborative n'est pas présente dans les manuels de français langue étrangère utilisée au Vietnam. Par contre, elle a été introduite dans les cours de la production écrite du département d'anglais de notre Université Nationale de Hanoi depuis quelques années. Les étudiants sont libres de former leurs groupes. Ils révisent le texte de leur pair en dehors des heures de cours et très souvent à l'écrit seulement. Pour chaque sujet d'écriture, l'enseignant ne corrige que quelques textes et rétroactions d'étudiants. Ils ont comme aide, un questionnaire pour la révision collaborative (*peer review checklist*) publié dans le manuel pour le cours de production écrite. Ce manuel a été constitué de plusieurs sources étrangères par des enseignants du département d'anglais. Dans ce manuel, la révision collaborative est présente dans toutes les leçons. Elle a été élaborée par des concepteurs d'anglais langue étrangère pour un public universel et empruntée par nos enseignants d'anglais langue étrangère. Il n'y a donc pas de dispositif de révision collaborative inventé exclusivement pour le public vietnamien. J'ai pris contact avec ce groupe d'enseignants-auteurs de manuels de production écrite, j'ai cherché dans des bibliothèques, mais je n'ai pas trouvé de travaux universitaires investiguant les impacts de la révision collaborative sur l'appropriation de la compétence de production écrite chez les étudiants de notre Université Nationale de Hanoi. J'ai trouvé seulement deux mémoires de mastère examinant la problématique dans le cadre d'autres établissements scolaires et universitaires.

Le Thi Kim Dung (2008) a fait passer un questionnaire auprès de tous les 10 enseignants d'anglais langue étrangère du lycée Dong Da, à Hanoi, au Vietnam. Sur 10 enseignants, 4 ont toujours encouragé la correction entre pairs, 2 souvent, 2 quelquefois, 1 rarement, et 1 jamais. 80% des enseignants ont encouragé les élèves à corriger eux-mêmes leurs copies et à faire plusieurs versions de texte. Quant aux élèves (200 élèves de 10^e), seulement 10% d'entre eux ont trouvé les rétroactions de pair très efficaces, 46% assez efficaces, 20% efficaces, 10% pas très efficaces, 10% inefficaces. 50% des étudiants trouvent l'auto-correction et le fait de faire plusieurs versions de leurs textes très efficaces, 28% assez efficaces. Aucun enseignant ne considère la révision (*post-writing*) comme l'étape la plus importante de l'enseignement de la production écrite. Pour ces enseignants, le *post-writing* ne vient qu'en troisième position, après la mise en

texte (*while-writing*) et après la planification (*pre-writing*) (Le Thi Kim Dung, 2008 : 28). Très peu d'étudiants considèrent la correction des erreurs comme la plus grande difficulté dans l'apprentissage de la production écrite. Leurs plus grands obstacles étaient d'exprimer des idées et trouver des mots. 80% des enseignants déclarent qu'il leur manque de connaissances sur les processus rédactionnels et qu'ils ont besoin des formations sur ce thème (Le, 2008 : 30, 31). La plupart des étudiants disent lors des entretiens qu'ils aiment le travail de groupe dans l'apprentissage de la production écrite (Le Thi Kim Dung, 2008 : 33).

Nguyen Thi Lai (2008) a comparé la première et la deuxième version d'un paragraphe rédigé en anglais par ses étudiants à l'Université d'Industrie de Hanoi, et elle a trouvé que les feedbacks de pairs ont surtout aidé les rédacteurs à améliorer leur grammaire et leur vocabulaire alors que la structure du paragraphe a été très peu modifiée.

On peut donc en déduire que la révision collaborative est encore très peu pratiquée dans l'enseignement des langues étrangères au Vietnam. Les étudiants interrogés apprécient ce nouveau mode d'apprentissage mais les pratiques de révision collaborative sont à améliorer.

Il est à souligner que les recherches vietnamiennes sur la révision et sur la révision collaborative sont plutôt modestes. Les méthodologies d'investigation adoptées sont pour la plupart des cas, des questionnaires et des entretiens. La seule recherche de Nguyen Thi Lai (2008) propose une analyse des différentes versions de production mais limitée à un paragraphe.

3.2. Méthodologie de recherche : La recherche-action

La recherche-action a été retenue comme méthodologie de recherche pour cette étude en didactique de la production écrite. En effet, selon Narcy-Combes (2005) *"la recherche-action se révèle être la méthodologie de recherche la plus adaptée"* à la didactique de langues.

Depuis quelques années, de nombreux séminaires, conférences, formations ont été organisés autour du thème de la recherche-action. On peut citer entre autres, le colloque organisé en juin 2005 conjointement par le Centre de langues de l'Université de Lyon 2 et l'Acedle (Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères) sur les recherches en didactique des langues, le colloque international

organisé en novembre 2009 par l'université de Canton (Chine), la formation animée par Marielle Rispaïl en juillet 2009 à Vientiane pour des enseignants-chercheurs de la région d'Asie-Pacifique... Plusieurs chercheurs francophones ont essayé de clarifier le concept de recherche-action (Van der Maren, 2003 ; Springer, 2004 ; Narcy-Combes, 2005 ; Dominique Montagne-Marcaire, 2007 ; Tran Thanh Ai, 2006, 2009 ; Nguyen Van Dung, 2010) et à la belle formulation de Latour (1997) *"Toute recherche est action"*, Tran Thanh Ai, 2006 a ajouté : *"... mais pas toujours... recherche-action"*. Il sera impertinent dans cette thèse de revoir toute la polémique de la communauté scientifique au sujet de la recherche-action, mais vu la polysémie du terme, il conviendra de préciser ce que j'entends par recherche-action.

3.2.1. Ma conception de la recherche-action

3.2.1.1. Définition de la recherche-action

A l'instar de Tran Thanh Ai (2006) et de Nguyen Van Dung (2010), je retiendrai la définition de la recherche-action de Verspieren (2002: 106) :

« La véritable recherche-action est celle qui poursuit conjointement deux objectifs : production de connaissances et changement de la réalité par l'action. Cet enjeu double conduit à diminuer autant que faire se peut la place laissée au hasard, et vise à ce que chaque acteur-chercheur ou praticien acquière une réelle capacité à anticiper l'avenir.".

Cette définition de Verspieren (2002) permet de résoudre la question de la validation sociale de la recherche-action. La validation d'une recherche peut être problématique si elle reste proche d'une mesure de la satisfaction des usagers. Daniel Véronique, lors du séminaire des doctorants en didactique de langues tenu en juin 2010 au Laboratoire Parole et Langage à Aix-en-Provence nous a mis en garde contre le danger de nous appuyer uniquement sur les représentations des individus, et donc sur leur satisfaction, pour évaluer une action, d'autant plus qu'il s'agit des étudiants qui évaluent une innovation de leur enseignant. Je partage entièrement le point de vue de Demaizière & Narcy - Combes (2007 : 8) : *"En didactique de L2, on pourrait considérer qu'une recherche est validée socialement, "sur le terrain", si l'on a pu mesurer, dans les termes d'une théorie d'acquisition de L2, une progression des apprenants (cf. Chapelle, 2003, ou Jordan, 2004) et leur satisfaction »*.

3.2.1.2. Caractéristiques de la recherche-action

La recherche-action est un processus interventionniste, en vue d'un changement de la réalité, dans un milieu non contrôlé (en terrain). Soit les sujets (professeurs) demandent une recherche – évaluation, soit il s'agit d'un projet institutionnel, soit l'idée du changement vient du chercheur. Montagne-Marcaire (2007) a souligné la difficulté du chercheur à assumer la double posture dans une recherche-action : implication et observation.

Selon Van der Maren (2003), Montagne-Marcaire (2007), Nguyen Van Dung (2010), une recherche-action comprend cinq étapes :

1. Diagnostic de la situation – problème
2. Elaboration d'un plan d'action
3. Mise à l'épreuve du plan d'action
4. Évaluation des résultats
5. Rétroaction – transfert

Selon Cohen et Manion (1980), les quatre premières étapes sont indispensables dans toute recherche-action, alors que l'ajout de la cinquième étape est souhaitable en fonction des démarches particulières.

Le projet du Français sur Objectifs Spécifiques - Techniques universitaires conçu par l'équipe pédagogique du Bureau Asie-Pacifique de l'AUF (Nguyen Van Dung, 2010) est un bon exemple de recherche-action d'équipe au Vietnam. Par contre, dans les travaux vietnamiens aux niveaux master et doctoral menés sur la didactique de l'écriture, plusieurs propositions pédagogiques ont été avancées mais elles n'ont pas été suivies d'une mise à l'essai sur le terrain. Ainsi, ces recherches ne peuvent pas être qualifiées « recherche-action ».

3.2.2. Les étapes de cette recherche-action

Ce travail doctoral suivra quatre étapes de la recherche-action. La cinquième étape sera poursuivie après la thèse.

- Etape 1 : Diagnostic de la situation – problème

La première section du chapitre 3 a été consacrée au diagnostic de la situation-problème. Trois sources de données ont permis de la détecter : les entretiens exploratoires menés avec des enseignants et des étudiants de notre département de

français ; la lecture des travaux universitaires sur les pratiques rédactionnelles des étudiants vietnamiens ; et mes quatorze ans d'expérience d'enseignant de FLE. On peut résumer la situation-problème par la phrase suivante : des pratiques rédactionnelles d'étudiants problématiques, des corrections d'enseignant insuffisantes et de premières pratiques de révision collaborative en anglais langue étrangère peu efficaces.

- Etape 2 : Elaboration d'un plan d'action

L'hypothèse de départ, est que la révision collaborative étayée pourra avoir des impacts positifs sur l'appropriation de la compétence de production écrite de nos étudiants vietnamiens de FLE. Pendant trois mois, une expérimentation de la révision collaborative étayée a été élaborée pour faire acquérir la compétence de production écrite niveau A2 pour les étudiants en première année de notre département de français. Les idées ont été puisées dans le cours *Writing 1* du département d'anglais de notre université de Vu Phuong Anh., Pham Thi Thanh Thuy., Tran Hieu Thuy., Nguyen Thi Thom Thom., Nguyen Thanh Tu., Khoa Anh Viet. (2006), et dans différents dispositifs expérimentaux rapportés dans le chapitre 2.

- Etape 3 : Mise à l'épreuve du plan d'action

La révision collaborative étayée a été mise à l'essai de septembre à décembre 2009 dans une classe de première année de FLE de l'Université Nationale de Hanoi. Il aurait été souhaitable de trouver un collègue qui puisse enseigner la révision collaborative à ma place pour plus d'objectivité dans les observations, mais les contraintes de temps ne l'ont pas permis. Le déroulement de l'expérimentation sera décrit en détail dans la deuxième partie, dans le chapitre 4.

- Etape 4 : Évaluation des résultats

Les résultats de cette recherche-action sont évalués sur deux aspects : progression et satisfaction des apprenants (Demaizière & Narcy - Combes, 2007) ou autrement dit, production de connaissance et changements de la réalité (Verspieren, 2002). La progression sera mesurée en termes de compétence de révision et en termes de qualité de texte, par l'analyse des textes et rétroactions d'étudiants, par des pré-tests et post-tests, et par des questionnaires d'auto-évaluation. La satisfaction sera mesurée par des entretiens et par des questionnaires d'auto-évaluation.

- Etape 5 : Rétroaction-transfert

Les résultats de l'évaluation permettront d'améliorer le dispositif de révision collaborative étayée pour l'appliquer plus tard dans des classes d'excellence de notre département de français, sur proposition de la direction de notre département.

3.3. Problématique

Dans le chapitre 2, une revue des travaux de recherche d'envergure internationale a été effectuée et un certain nombre de résultats a été enregistré. Cependant, des absences de connaissances existent sur la problématique de la révision collaborative et cette étude a pour objectif d'apporter quelques éléments de réponse.

La révision collaborative a été adoptée par de nombreux enseignants d'anglais langue maternelle et d'anglais langue étrangère mais ce mode d'enseignement/ apprentissage de la production écrite permet-il d'améliorer la qualité des textes produits par les étudiants en langue étrangère ? On n'en sait que très peu. Seule la recherche de Min (2006) a constaté des progrès entre avant et après l'entraînement à la révision collaborative en anglais langue étrangère mais ces progrès n'ont pas été comparés avec une classe de contrôle, ni vérifiés par des outils statistiques. Par conséquent, on ne peut pas affirmer que ce progrès est dû à la révision collaborative étayée. Par ailleurs, Min (2006) a pris en compte seulement les aspects textuels et les correcteurs ont donné des jugements approximatifs « quelle version est meilleure » au lieu de donner des notes.

Dans cette étude, il sera question de mesurer les impacts de la révision collaborative étayée sur la qualité de texte en comparant une classe d'expérimentation bénéficiant à la fois de la révision collaborative étayée et des corrections de l'enseignant et une classe de contrôle bénéficiant seulement des corrections de l'enseignant.

Ce travail de recherche situé en didactique de la production écrite a pour objectif final l'amélioration de la compétence rédactionnelle des apprenants. Or, la révision de texte fait partie des trois processus rédactionnels. On peut supposer donc que la pratique de la révision collaborative aura pour impact un renforcement de la compétence de révision, et par conséquent, une meilleure compétence de production écrite.

Comme toute recherche-action, les impacts de cette étude sur le terrain seront mesurés au niveau de la progression et au niveau de la satisfaction des étudiants. Le premier objectif correspond aux première et deuxième questions de recherche, le deuxième

objectif correspond à la troisième question de recherche. D'une part, les impacts de l'expérimentation sur la compétence de révision et sur la qualité de texte seront analysés ; d'autre part, les évaluations de la part des étudiants de l'expérimentation seront dévoilées. Il reste à construire les indicateurs permettant d'effectuer ces mesures.

Indicateurs de la compétence de révision collaborative

La revue des travaux empiriques réalisée dans le deuxième chapitre montre que la plupart des recherches précédentes ont adopté la taxonomie des opérations de révision de Faigley & Witte, 1981 (cf. figure 2.1) pour l'analyse des impacts de la révision collaborative sur la compétence de révision. Paulus (1999) en a fait l'application la plus complète avec une analyse de quatre types de révisions (changements de sens au niveau microstructure, changements de sens au niveau macrostructure, changements formels de surface, changements de surface qui conservent le sens) ; Min (2006) avec trois types de révisions (changements de sens au niveau microstructure, changements de sens au niveau macrostructure, changements de surface); Yang et al. (2006) avec deux types de révision (changements de sens et changements de surface) ; et Berg avec un seul type (changements de sens).

Cependant, cette taxonomie ne sera pas retenue comme modèle d'analyse pour cette étude car elle ne traite pas les opérations de révision collaborative. D'ailleurs, la compétence de révision définie comme une activité mentale complexe, devrait être analysée en termes d'opérations cognitives.

Les impacts de l'expérimentation sur la compétence de révision collaborative dans cette recherche seront mesurés sous deux aspects : la compétence de révision en tant que réviseur et la compétence de révision en tant que rédacteur. La compétence de révision collaborative du réviseur comprend la capacité à détecter les problèmes et les points positifs dans le texte du pair, sur le plan textuel et sur le plan linguistique ; et la capacité à proposer au pair des diagnostics et des corrections d'erreurs. La compétence de révision collaborative du rédacteur correspond à la capacité à prendre en compte les rétroactions du pair pour améliorer son texte. Voici le modèle d'analyse de la compétence de révision collaborative adopté dans cette étude. Il s'inspire du modèle de révision de Butterfield et al., 1996 (cf. figure 1.6).

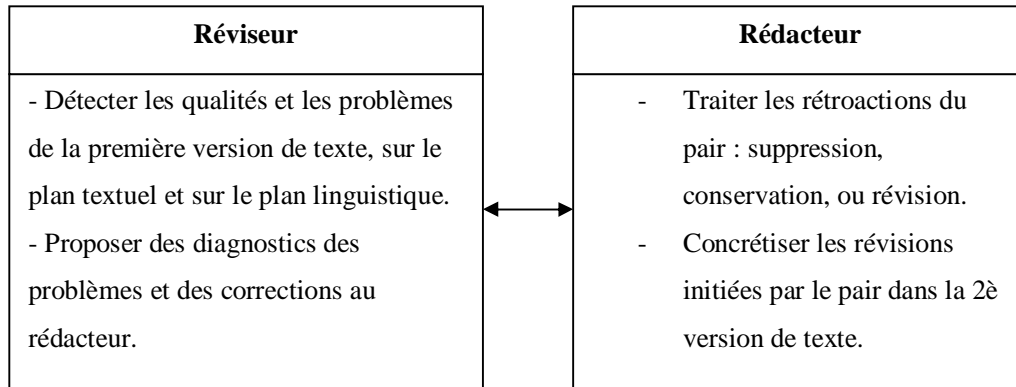


Figure 3.1 : Modèle d'analyse de la compétence de révision collaborative

A ma connaissance, ce travail est la première recherche sur la révision collaborative en didactique de langues adoptant les processus de révision comme modèle d'analyse de la compétence de révision.

Indicateurs de la qualité de texte

On a pu constater dans le deuxième chapitre que la notion de « *qualité de texte* » varie en fonction de chercheurs : soit seuls les aspects textuels ont été pris en compte (Min, 2006) ; soit tous les aspects textuels et formels ont été pris en compte selon des grilles d'évaluation de la production écrite (Fitzgerald & Markham, 1987 ; Yang et al., 2006 ; Lundstrom & Baker, 2009). Les copies peuvent être évaluées par note de 1 à 6 (Fitzgerald & Markham, 1987 ; Yang et al., 2006) ; de 1 à 10 (Lundstrom & Baker, 2009) ; ou être soumises à un jugement approximatif « quelle version est meilleure » (Min, 2006).

Dans notre département de français, l'évaluation de la qualité des textes rédigés par les étudiants se fait par les grilles d'évaluation de production écrite du Delf/ Dalf du CECR. Cette étude trouvera donc ses indicateurs de qualité de texte dans la grille d'évaluation de production écrite du Delf A2 du CECR (Hauvet, Normand & Erlich, 2008). La grille est fournie en annexe 3.1.

La qualité de texte sera mesurée à la fois sur le plan textuel et sur le plan linguistique. Le plan textuel comprend quatre critères, à savoir l'adéquation à la consigne ; la capacité à raconter et à décrire ; la capacité à donner ses impressions ; et la cohérence textuelle. Le plan linguistique est constitué de deux critères, à savoir le lexique et

l'orthographe lexicale ; et la syntaxe et l'orthographe syntaxique. Pourtant, il n'y a pas de frontière étanche entre l'aspect textuel et l'aspect linguistique. En effet, le lexique est par exemple à la fois situé au plan de la maîtrise de la langue et au plan de la richesse des idées.

Indicateurs d'évaluation du dispositif expérimental

Jusqu'à cette étude, la révision collaborative étayée n'a jamais été élaborée ni expérimentée dans l'enseignement du français langue étrangère au Vietnam. Pour la première fois, elle sera expérimentée dans l'enseignement du FLE pour le niveau A2 du CECR dans une classe de FLE au Vietnam afin de vérifier l'hypothèse selon laquelle la révision collaborative aura des impacts positifs sur l'apprentissage de la production écrite.

Zhang (1995) a suggéré de demander l'avis des étudiants avant d'introduire de nouvelles techniques pédagogiques empruntées à l'enseignement des langues maternelles. Tel est un des objectifs de cette recherche. Le dispositif expérimental sera évalué selon les aspects suivants : efficacité, durée, modalités d'étayage, formation des groupes de pairs, interactions entre pairs, difficultés et améliorations à faire. Le terme « évaluation » dans cette recherche est entendu comme des jugements de valeur émis par les apprenants sur la nouvelle méthode d'apprentissage (Dictionnaire actuel de l'éducation).

Conclusion

Ont été présentées dans ce troisième chapitre la problématique et la méthodologie de recherche retenue. Comme toute recherche-action, celle-ci cherche à améliorer une situation-problème qui est l'enseignement/ apprentissage de la production écrite dans notre Université Nationale de Hanoi. En effet, les étudiants rencontrent beaucoup de difficultés dans l'appropriation de la compétence de production écrite et des travaux empiriques ont mis en lumière des pratiques de révision insatisfaisantes chez nos étudiants et des habitudes de corrections peu efficaces chez nos enseignants.

Ma conception de la recherche-action a été explicitée dans la deuxième section du chapitre 3. Mes préoccupations d'enseignant de FLE m'ont encouragée à adopter cette méthodologie de recherche encore peu prouvée car Nguyen Van Dung (2010), entre

autres, affirme que la recherche-action a « *sans doute davantage d'impacts sur le terrain* » que la recherche académique.

Enfin, les indicateurs pour mesurer les impacts de la révision collaborative ont été construits. A la différence des recherches antérieures, la taxonomie des opérations de révision de Faigley & Witte (1981) (cf. figure 2.1) ne sera pas adoptée comme modèle d'analyse des impacts de la révision collaborative sur la compétence de révision. Un modèle propre à l'analyse de la compétence de révision collaborative a été élaboré pour cette recherche. La compétence de révision collaborative comprend d'une part la compétence de révision en tant que réviseur et la compétence de révision en tant que rédacteur. Les opérations de révision collaborative en tant que réviseur comprennent la détection, le diagnostic et la correction d'erreurs dans le texte du pair. Les opérations de révision collaborative en tant que rédacteur consistent à prendre en compte des rétroactions du pair pour réviser son texte. Ces stratégies de révision ont été adaptées du modèle de révision de Butterfield et al. (1996).

La grille d'évaluation de production écrite niveau A2 du CECR a été retenue pour l'analyse des impacts de la révision collaborative sur la qualité du texte. Elle comprend quatre critères textuels, à savoir l'adéquation à la consigne ; la capacité à raconter et à décrire ; la capacité à donner ses impressions ; la cohérence textuelle ; et deux critères linguistiques, à savoir le lexique et l'orthographe lexicale ; et la syntaxe et l'orthographe syntaxique.

Seront également mesurées les évaluations de la part des étudiants du dispositif de révision collaborative étayée en termes d'efficacité, de durée, de modalités d'étayage, de formation des groupes de pairs, d'interactions entre pairs, de difficultés et de points à améliorer.

Conclusion de la partie I

L'objectif de la première partie est de présenter les théories, les concepts et les notions utilisés dans cette recherche-action en didactique de la production écrite. Cette exploration théorique nous permettra de construire le cadre conceptuel et d'interpréter les résultats de la recherche.

Dans le premier chapitre, ont été définis le concept de révision de texte et la notion de révision collaborative étayée. Cette étude cherche à étayer la révision collaborative, c'est-à-dire, à fournir une aide pédagogique efficace visant à amener les étudiants à la procéduralisation du processus de révision collaborative. La révision collaborative étayée traitée dans cette étude profite des apports théoriques de la psychologie cognitive et du socio-constructivisme : elle sera enseignée comme un processus cognitif de résolution de problème mais elle sera vécue en interaction sociale entre pairs, entre un scripteur et un lecteur.

Dans le deuxième chapitre, une revue des travaux empiriques traitant la problématique de la révision collaborative a été effectuée. Trois grands axes ont été explorés : les impacts de la révision collaborative sur la compétence de révision, les impacts de la révision collaborative sur la qualité de texte, et les évaluations des étudiants de leur expérience de révision collaborative. Les limites communes de plusieurs recherches précédentes ont résidé dans la fragilité du dispositif didactique de la révision collaborative, dans l'absence de la classe de contrôle et dans le caractère peu profond des analyses.

Dans le troisième chapitre, la problématique et la méthodologie de la recherche ont été explicitées. Comme toute recherche-action, cette étude poursuit deux objectifs : production de connaissances et changement de la réalité par l'action. D'une part, elle mesurera la progression obtenue par les étudiants en termes de compétence de révision et en termes de qualité de texte. D'autre part, elle nous informera du niveau de satisfaction des participants à l'expérimentation.

A l'issue de cette partie théorique, la recherche a pu gagner en clarté. Ainsi, nous avons une vision plus claire des étapes et des techniques à suivre pour mettre en place une expérimentation de la révision collaborative ainsi que des axes principaux du traitement des données. C'est l'objectif de la deuxième partie de la recherche.

Partie II : Expérimentation et traitement des données

Après avoir dressé un état de l'art dans la partie précédente, sera présenté dans cette partie le travail mené sur le terrain. La deuxième partie de la recherche décrira, en deux chapitres, l'expérimentation de la révision collaborative étayée conduite pendant un semestre dans une classe de FLE au Vietnam ainsi que les corpus d'analyse de cette étude. A la différence des recherches expérimentales, l'expérimentation dans une recherche-action implique une préparation importante et un long déroulement. Les données recueillies sont également plus complexes et chaque type de données demandera un traitement spécifique.

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation de l'expérimentation de la révision collaborative étayée dans une classe de FLE dans notre Université Nationale de Hanoi. Tout d'abord, les caractéristiques des étudiants des classes d'expérimentation et de contrôle seront comparées. Les tronc pédagogiques communs entre les deux classes seront également précisés. Ensuite, l'élaboration de l'expérimentation sera expliquée. Enfin, les différentes étapes de l'expérimentation et son calendrier détaillé seront rapportés.

Pour répondre aux questions de recherche posées au départ, cinq types de données ont été recueillis : le corpus des textes et rétroactions écrites, des enregistrements d'interactions orales, des tests, un questionnaire d'auto-évaluation et des entretiens semi-directifs. Le cinquième chapitre expose les conditions dans lesquelles ces cinq types de données ont été recueillis et traités.

Sont fournis en annexes les documents de travail étudiés en classe, les copies d'étudiants, les tableaux d'analyse de la compétence de révision collaborative, les résultats des tests, le questionnaire d'auto-évaluation ainsi que les questions posées lors de l'entretien.

Chapitre 4 : Expérimentation de la révision collaborative étayée

Le quatrième chapitre rapporte la façon dont l'enseignement de la révision collaborative a été élaboré et expérimenté dans le contexte de l'enseignement de la production écrite du Delf A2 en français langue étrangère dans notre département de français, à l'Université Nationale de Hanoi.

D'abord, sera expliquée la formation de la classe expérimentale à partir des résultats du pré-test. Ensuite, les ressemblances et les différences entre la classe expérimentale et la classe de contrôle seront précisées.

Dans un deuxième temps, les troncs pédagogiques communs qu'ont partagés les deux classes seront rapportés : enseignant, emploi du temps, consignes d'écriture, et séances de correction collective avec l'enseignant.

Troisièmement, les spécificités de l'enseignement de la production écrite pratiqué dans la classe expérimentale seront décrites. L'appropriation de la compétence de production écrite dans cette classe suivra les étapes de la procéduralisation d'Anderson. Les groupes de révision collaborative seront constitués seulement dans la classe expérimentale. Le cycle d'écriture collaborative, la feuille de rédaction et de rétroaction, les consignes pour donner et recevoir des rétroactions, les séances de démonstration de stratégies de révision et les questionnaires pour la révision collaborative seront spécifiques à la classe expérimentale. L'expérimentation de la révision collaborative a été élaborée à partir de certains éléments pris dans des dispositifs expérimentaux antérieurs, tout en prenant compte des spécificités du contexte vietnamien.

Enfin, le déroulement de l'expérimentation sera rapporté de manière détaillée. L'expérimentation suivra les trois étapes de la procéduralisation d'Anderson : (1) conceptualisation du processus de révision collaborative ; (2) pratique de la révision collaborative étayée ; (3) automatisation du processus de révision collaborative.

4.1. Participants

4.1.1. Formation des classes d'expérimentation et de contrôle : deux classes F3 et F4 de la première année

La révision collaborative étayée a été expérimentée pendant un semestre comme un nouveau mode d'enseignement/ apprentissage pour faire acquérir la compétence de production écrite niveau A2 sur une classe d'étudiants de français langue étrangère au Vietnam. L'intervention a été conduite dans une classe de 22 étudiants de première année de notre département de français, à l'Université Nationale de Hanoi. La plupart des étudiants avaient 18 ans, ils avaient déjà étudié le français pendant au moins trois ans au lycée. Ils venaient de provinces du Nord et du Centre du Vietnam.

Le choix des étudiants de la première année

Les étudiants de première année ont été choisis car ils sont fraîchement arrivés à l'université et seront plus favorables à un nouveau mode d'apprentissage que leurs aînés. En outre, l'objectif fixé par notre département pour les étudiants de première année étant le A2+ en fin du premier semestre, la simplicité du type de texte à faire acquérir facilitait la mise en place des stratégies procédurales de révision collaborative.

Les classes F3 et F4 : deux parcours de français différents

Depuis quelques années, nos étudiants de première année ont été répartis dans les classes selon leur nombre d'années d'apprentissage du français⁷ et selon leur note totale aux trois épreuves (français coefficient 2 – maths – vietnamien) du concours d'entrée à l'université. L'idée de départ du département a été de répartir les étudiants selon leur niveau, pour proposer une progression plus adaptée au public. La classe F3 comprenait 24 étudiants dont la plupart avaient étudié le français pendant douze ans et sept ans et quelques-uns pendant seulement trois ans, mais avec de bonnes notes aux trois épreuves du concours universitaire. La classe F4 comprenait également 24 étudiants dont 21 avaient étudié le français pendant trois ans et seulement 3 étudiants qui ont fait sept ans de français.

⁷ Depuis quelques années, les étudiants de notre département sont répartis selon leurs cursus de français : certains ont fait douze ans de français, d'autres sept ans avec onze périodes de 45 minutes de français par semaine, d'autres encore trois ans mais dans une école à option de langues (donc avec six périodes de 45 minutes par semaine et une meilleure qualité d'enseignement du français) et enfin, ceux qui ont fait trois ans de français dans une classe dite « ordinaire » où ils n'avaient que trois périodes de 45 minutes de français par semaine.

Des six classes de première année de notre département de français, les classes F3 et F4 étaient les deux classes intermédiaires dont les niveaux de français étaient les plus proches, mais il a fallu les rendre plus comparables par un pré-test et des déplacements d'étudiants.

Répartition des étudiants dans la classe expérimentale et dans la classe de contrôle

Tous les étudiants des deux classes F3 et F4 ont passé le pré-test le mardi 15 septembre 2009 à la fin de leur premier cours à l'université. Un sujet de production écrite A2 a été proposé (cf. le sujet, les corrections du pré-test dans le chapitre 5).

Les résultats du pré-test montrent que la classe F3 était légèrement meilleure que la classe F4. J'étais surprise car je m'attendais à une différence plus marquée. Voici explication possible : parmi ceux qui ont fait trois ans de français essentiellement présents dans la classe F4, certains venaient des lycées à option de langues. Ces derniers ont été moins bavards dans leurs récits que ceux qui ont étudié le français pendant sept ans et douze ans mais ils ont rédigé également de bons textes bien structurés avec moins d'erreurs de langue.

Ensuite, les étudiants ont été répartis dans les deux classes selon le principe suivant : les 48 étudiants ont été classés du meilleur au pire, puis l'étudiant classé le numéro 1 au pré-test a été mis dans la classe F4, l'étudiant classé le numéro 2 au pré-test dans la classe F3, puis le numéro 3 dans la classe 2 et le numéro 4 dans la classe 1 et ainsi de suite en essayant de toucher le moins possible aux deux classes d'origine.

Classe F4	Classe F3
Numéro 1	Numéro 2
Numéro 4	Numéro 3
Numéro 5	Numéro 6
...	...
Numéro 48	Numéro 47

Tableau 4.1 : Répartition des étudiants dans les deux classes selon les résultats du pré-test

Six étudiants ont dû changer de classe pendant nos deux heures de production écrite pour que le niveau des deux classes soit similaire. Trois étudiants de F4 sont allés dans la classe F3 ; trois étudiants de F3 sont allés dans la classe F4. La direction du

département nous a permis de faire ces déplacements pour le semestre de l'expérimentation et pour deux heures de cours de production écrite par semaine. J'ai décidé de prendre la classe F4 dont la majorité des étudiants ont fait seulement trois ans de français comme classe expérimentale car je voulais donner une chance à la classe ayant un bagage linguistique plus léger. La moyenne des notes au pré-test de la classe expérimentale (24 étudiants) était de 7,91 contre 8,09 pour la classe de contrôle.

Les listes des étudiants répartis dans les deux classes d'expérimentation et de contrôle sont fournies en annexe 1.1.

Le niveau de compétence de production écrite des deux classes d'expérimentation et de contrôle

Le niveau de départ des deux classes a été comparé à travers le pré-test et le concours d'entrée à l'université.

Le pré-test :

Le pré-test a été noté sur 13 points⁸. Après le départ de 4 étudiants, dans chaque classe, il restait 22 étudiants. Avant ces départs, la moyenne des notes au pré-test des 24 étudiants de la classe expérimentale avait été de 7,91 contre 8,09 pour la classe de contrôle. Après les départs, la moyenne des notes au pré-test est montée à 8,18 pour les 22 étudiants de la classe expérimentale contre 8,14 pour la classe de contrôle. Un test t de Student non apparié bilatéral a été appliqué pour vérifier si les résultats du pré-test de la classe expérimentale sont comparables à ceux de la classe de contrôle.

<i>Prétest/13p.</i>	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	8,18	8,15
Degré de liberté	42	
t Stat	0,04	

On peut constater que les moyennes des notes au pré-test des deux classes sont presque identiques : 8,18 contre 8,14. Voici le résultat du test t de student non apparié bilatéral : $t(42) = 0,04$; $p = 0,97$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Les étudiants ont été donc répartis de manière équitable selon les notes du pré-test dans les deux classes.

2. Les notes du concours d'entrée à l'université

Ensuite, ont été comparées les moyennes des notes du concours d'entrée à l'université

⁸ Les tests ont été notés sur 13 car pour le pré-test, deux sujets de production écrite Delf A2 ont été proposés (premier exercice sur 13 et deuxième exercice sur 12) mais la triple correction étant longue, les correcteurs n'ont pas eu le temps de corriger le deuxième exercice.

des deux classes. Ce concours comprend trois épreuves de maths, de vietnamien et de français (français coefficient 2). Cependant, il est à noter que l'épreuve de français ne mesure pas la compétence de production écrite car on y trouve surtout des questions à choix multiple portant sur les connaissances grammaticales et lexicales.

Un test t de Student non apparié bilatéral a été appliqué sur les moyennes des notes du concours d'entrée à l'université des deux classes:

Concours universitaire/40p.	Classe exp.	Classe de contrôle
Moyenne	28,36	30,09
Degré de liberté	42	
t Stat	-2,91	

La différence de moyennes entre les deux classes est assez importante. Voici le résultat du test t de student non apparié bilatéral : $t(42) = -2,91$; $p^{**} = 0,006$ ($p < 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test est très significative au seuil $p = 0,05$.

Les deux classes sont donc très différentes en termes de résultats au concours d'entrée à l'université.

On peut donc conclure que le pré-test et les six déplacements d'étudiants entre les deux classes de F3 et F4 ont permis de répartir les étudiants de manière équitable selon leurs notes au pré-test. Cependant, les étudiants de la classe de contrôle ont eu de meilleures notes que ceux de la classe de contrôle au concours d'entrée à l'université.

4.1.2. Comparaison des caractéristiques des participants

Pour mieux connaître les étudiants, une fiche d'identité a été distribuée aux étudiants des deux classes pour recueillir des informations sur leur cursus et sur leur motivation. (cf. annexe 1.2). La dernière partie du questionnaire d'auto-évaluation (cf. chapitre 5) a été également consacrée au recueil d'informations relatives aux caractéristiques des participants. L'analyse statistique sera présentée de manière plus détaillée dans le chapitre 8. Voici les tableaux récapitulant les ressemblances et les différences entre les deux classes d'expérimentation et de contrôle.

Ressemblances :

Ressemblances	Classe expérimentale et Classe de contrôle
1. Effectif	22 étudiants (effectif à partir de la quatrième semaine)
2. Pré-test	Moyenne = 8,18/13 et 8,15/13 (pour 22 étudiants)

3. Année de naissance	20 étudiants dans chaque classe sont nés en 1991.
4. Participation à des activités associatives	Dans les deux classes, les étudiants participent moyennement aux activités associatives
5. Nombre d'amis	Ils ont un peu plus de 7 amis.
6. Intérêts des parents pour les études de l'étudiant	Les parents s'intéressent bien à leurs études.
7. Parents non francophones	Aucun étudiant n'a de parent francophone
8. Méthodes d'enseignement des enseignants au lycée	Leurs enseignants au lycée les encourageaient quelquefois à faire des analyses, à faire des hypothèses et à travailler en groupe.

Tableau 4.2 : Ressemblances entre les deux classes

Différences entre les deux classes :

Différences	Classe expérimentale	Classe de contrôle
1. Motivation avant l'expérimentation pour l'apprentissage du français.	Trois étudiants se sont déclarés moyennement motivés et deux faiblement motivés.	Trois étudiants se sont déclarés moyennement motivés.
2. Milieux de vie	Les étudiants étaient plus nombreux à venir de petites villes et de villages.	Les étudiants étaient plus nombreux à venir de grandes villes.
3. Nombre de livres en français	Les étudiants avaient en moyenne plus de deux livres en français chez eux.	Les étudiants avaient en moyenne plus de trois livres en français chez eux.
4. Nombre d'années d'apprentissage du français	Ils ont fait en moyenne plus de trois ans de français.	Ils ont fait en moyenne plus de huit ans de français.
5. Concours d'entrée à l'université	Ils ont eu en moyenne 28,3 points sur 40.	Ils ont eu en moyenne 30 points sur 40.

Tableau 4.3 : Différences entre les deux classes

On peut constater que malgré les six déplacements d'étudiants entre les deux classes, les étudiants de la classe expérimentale étaient légèrement moins favorisés que ceux de la

classe de contrôle : ils venaient de milieux moins favorables à l'apprentissage de langues étrangères, ils avaient moins de livres en français, aucun n'est allé en France, ils ont étudié le français nettement moins longtemps, ils étaient moins bons au concours d'entrée à l'université et ils étaient légèrement moins motivés que ceux de la classe de contrôle.

4.2. Les troncs pédagogiques communs entre la classe expérimentale et la classe de contrôle

L'expérimentation de la révision collaborative a eu lieu durant le premier semestre de l'année universitaire 2009-2010. L'objectif d'enseignement de la production écrite du premier semestre de la première année a été le même pour les deux classes : l'acquisition du A2 du CECR.

La classe expérimentale et la classe de contrôle ont partagé un certain nombre de points en commun en matière d'enseignement de la production écrite.

4.2.1. L'enseignant

Dans les deux classes d'expérimentation et de contrôle, j'ai assumé moi-même l'enseignement de la production écrite pour contrôler la variable « enseignant ».

4.2.2. L'emploi du temps

Tous les vendredis, j'avais une séance de cours de 100 minutes avec chacune des deux classes. Pour les sept premières semaines, j'ai commencé avec la classe de contrôle et j'ai fini avec la classe expérimentale, et pour les sept dernières semaines, j'ai commencé avec la classe expérimentale et j'ai fini avec la classe de contrôle.

4.2.3. Les consignes d'écriture

Pendant le semestre de l'expérimentation, les étudiants de la classe expérimentale ont fait cinq sujets de rédaction et ceux de la classe de contrôle ont fait les mêmes sujets, plus un sixième sujet et plus d'exercices de grammaire⁹ que ceux de la classe expérimentale. Les étudiants de la classe de contrôle avaient plus de temps également lors des séances de correction collective en classe. Ils pouvaient ainsi poser plus de

⁹ Selon le programme de l'enseignement du français pour la première année, l'enseignement de la grammaire a été intégré dans l'enseignement de la production écrite.

questions à l'enseignant sur les rétroactions que j'ai faites sur leurs copies.

Tous les sujets d'écriture proposés aux étudiants étaient des sujets du Delf A2. L'expérimentation a été greffée au mieux au programme de cours de production écrite proposé par l'équipe d'enseignants de la première année. Ainsi, les sujets 1, 3, 4, 5 correspondaient au programme de cours de production écrite de la première année. Seul le sujet 2 a été ajouté par l'enseignant-chercheur car les activités de production écrite dans le cours pour cette semaine-là étaient peu intéressantes. Le sujet 5 était un sujet relativement court et facile, il a été choisi exprès dans l'espoir de faciliter le processus d'automatisation des stratégies de révision car pour réviser le sujet 5, les étudiants de la classe expérimentale n'ont pas eu droit au questionnaire pour la révision collaborative. Ils devaient se débrouiller seuls, sans aide de l'enseignant.

Voici la liste des sujets communs aux deux classes :

Sujet 1 : Vous avez fait un voyage d'une semaine à Paris. Vous racontez dans votre journal personnel ce que vous avez fait, jour après jour. Vous parlez de vos impressions sur la vie à Paris. Ecrivez un texte entre 100 et 120 mots.

Sujet 2 : Vous avez assisté au mariage de votre meilleur(e) ami (e). Vous écrivez à un (e) ami (e) français (e) et vous lui racontez comment cela s'est passé : la cérémonie, la fête, le lieu, les personnes rencontrées... Vous lui parlez aussi de ce que vous avez fait. Vous donnez vos impressions.

Sujet 3 : Répondez à la lettre de M. Tonton¹⁰

Sujet 4 : Vous commencez vos études universitaires dans une ville loin de chez vos parents. Ecrivez-leur pour raconter votre nouvelle vie (études, amis, déplacements, climat, difficultés...). (Sujet de rédaction dans Tout va bien 1, p. 105).

Sujet 5 : Vous lisez cette annonce dans un journal local (annonce dans Tout va bien 1, p. 120). Vous écrivez un courriel à une amie pour lui proposer de venir avec vous.

J'ai insisté sur l'importance de l'assiduité et j'ai annoncé qu'une note serait donnée sur l'ensemble des rédactions qu'ils auraient faites en classe. Mais j'ai constaté que les étudiants de la classe expérimentale étaient bien plus présents aux cours que ceux de la classe de contrôle.

¹⁰ Il s'agit d'un sujet de rédaction proposé dans la méthode Tout va bien 1, p.83 précédé par un travail de compréhension écrite sur la lettre de M. Tonton, un Français de Marseille qui écrit à une Espagnole pour une proposition d'échange de maison pendant les vacances.

4.2.4. Les séances de correction collective

Les séances de correction collective ont eu lieu au moment de la remise des copies corrigées par l'enseignant dans les deux classes de contrôle et d'expérimentation. Ces séances étaient plus courtes dans la classe expérimentale (la contrainte de temps l'obligeait) et les étudiants de la classe expérimentale ont pu me poser moins de questions sur mes rétroactions faites dans leurs copies que les étudiants de la classe de contrôle. La première séance de correction collective était la plus longue (100 minutes dans la classe de contrôle), et la dernière était la plus courte (30 minutes).

Les fiches de correction collective ont été élaborées pour chaque sujet de rédaction, et distribuées à chaque étudiant (cf. annexe 1.7). Ont été mises dans la fiche les erreurs les plus représentatives, les erreurs que l'étudiant ne pouvait pas corriger tout seul, et les erreurs qui pouvaient être profitables à tous les étudiants. Les rétroactions de l'enseignant ont été faites sur les aspects suivants : idées, forme d'une lettre, cohérence, lexique, grammaire. J'ai beaucoup insisté dans les deux classes sur l'importance de faire bonne impression sur les lecteurs en écrivant des textes intéressants et non pas des textes plats. Tous les problèmes de cohérence dans les copies ont été repérés et j'ai demandé aux étudiants de proposer des solutions d'amélioration. Sur le plan linguistique, une place très importante a été accordée aux nuances de sens et aux erreurs dues à l'interférence entre le français et le vietnamien (par exemple, la différence entre venir et aller, connaître et savoir, parler et dire, etc.) car il s'agit des problèmes que rencontraient également de bons étudiants. Dans les fiches de correction collective distribuées aux étudiants, seuls les problèmes ont été listés, les deux classes ont dû ensuite réfléchir pour proposer des solutions d'amélioration. Les étudiants ont très bien participé à ces séances de correction collective. Le dernier jour de cours et aux entretiens, certains m'ont dit qu'ils avaient beaucoup appris dans ces séances de correction.

Il est à signaler deux spécificités de la classe expérimentale dans ces séances de correction collective : d'une part, dans la fiche de correction, des remarques ont été formulées sur le travail fait par les réviseurs, et d'autre part au moment de la remise des copies, les groupes de révision collaborative ont dû se retrouver pour que le réviseur puisse lire mes remarques sur ses rétroactions qui figuraient sur la copie de son pair.

4.3. Elaboration de l'expérimentation

Comment enseigner (ou étayer) la révision collaborative aux étudiants vietnamiens ? D'ailleurs, les modèles de révision existent mais les modèles de révision collaborative ne sont pas encore théorisés. Le dispositif expérimental a été retravaillé à plusieurs reprises pendant trois mois afin de trouver un bon équilibre entre l'explicite et l'implicite, entre les savoirs déclaratifs et les savoirs procéduraux. La théorie de la procéduralisation d'Anderson a servi de référence pour élaborer les étapes de l'expérimentation.

4.3.1. Les étapes de l'expérimentation

Savoir rédiger un texte est un savoir-faire (ou connaissance procédurale ou procédure). La conception générale qui inspire les démarches que j'ai proposées dans mon intervention est que l'apprentissage des connaissances procédurales doit être un apprentissage par l'activité. On apprend un savoir-faire en faisant (Foulin & Toczek, 2006 : 27).

Certains pensent qu'on peut bien écrire seulement en lisant de bons exemples de texte. Mais selon Foulin & Toczek (2006 : 27) « *la complexité de la langue écrite et surtout le grand nombre d'exceptions et de cas particuliers ne permettent pas de compter sur l'apprentissage implicite à partir de la seule rencontre avec des exemples* ». Je partage ce point de vue et je pense que les savoirs déclaratifs ont toujours leur place dans l'apprentissage, dans la mesure où ils facilitent la mise en place des procédures. Par ailleurs, j'avais dans mon contexte affaire à des adultes qui ont besoin d'une certaine dose de connaissances explicites, qui ont besoin de savoir quel est l'intérêt de telle ou telle activité. Dans le dispositif d'intervention, les étudiants ont été confrontés à une situation-problème. Dans cette démarche d'apprentissage, ils ont été conduits à découvrir et utiliser les règles au cours même de leur utilisation procédurale.

Le dispositif d'intervention propose un enseignement à la fois implicite et explicite et il se compose de trois étapes :

- Etape 1 : Conceptualisation des processus de révision collaborative : séances 1, 2, 3, et 4.
- Etape 2 : Réalisation des actions avec l'appui conscient des informations verbales : séances 5, 6, 7, 9, 11, et 13.

- Etape 3 : Procéduralisation : réalisation autonome sans référence explicite aux informations verbales : séances 14, et 15.

4.3.2. La formation des groupes de révision collaborative

Une spécificité de la classe expérimentale a été la constitution des groupes de révision collaborative. Les étudiants de la classe expérimentale ont été répartis en cinq catégories selon les résultats du pré-test (noté sur 13): les très bons, les bons, les assez bons, les moyens et les faibles.

- Les 5 très bons ont obtenu entre 10,25 et 12,25 points au pré-test.
- Les 3 bons : entre 9, 25 et 10.
- Les 8 assez bons : entre 8 et 9.
- Les 3 moyens : entre 5 et 7,75.
- Les 3 faibles : entre 1,25 et 4,75.

Ont été mis en place trois types de groupes de révision collaborative. On peut espérer que les très bons et les bons aideront les faibles et les moyens ; et les assez bons se débrouilleront entre eux.

- Les groupes très hétérogènes : les très bons avec les faibles (3 groupes).
- Les groupes hétérogènes : les bons avec les moyens (3 groupes).
- Les groupes homogènes : les très bons ensemble ou les assez bons ensemble (5 groupes¹¹).

Les étudiants de la classe expérimentale ont travaillé par groupes de 2 pour réviser le texte du pair. Tout au long de l'expérimentation, les groupes sont restés stables pour qu'on puisse mieux suivre l'évolution des étudiants.

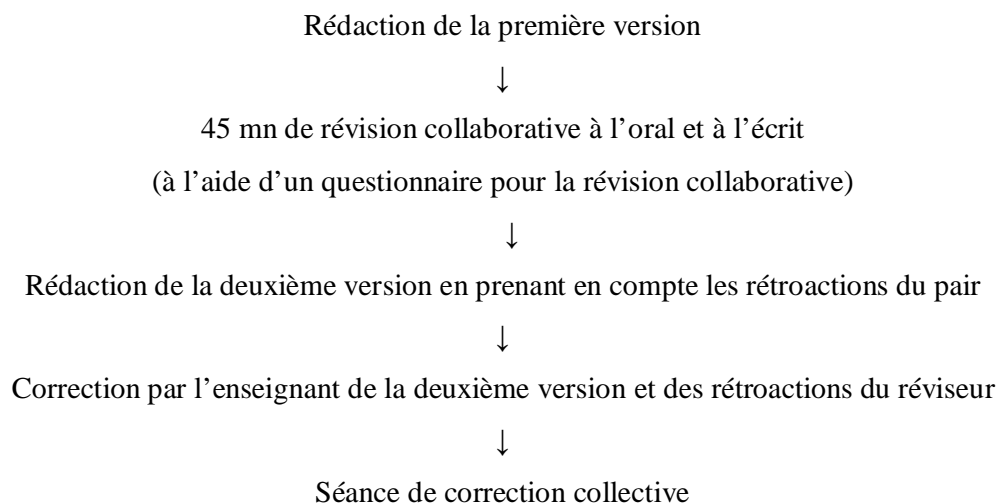
Le choix de faire travailler les étudiants par groupe de 2 s'explique par deux raisons. D'abord, selon Paulus (1999) et Hu (2005), le groupe de 2 peut donner lieu à des discussions plus intensives. En plus, Nelson & Murphy (1992) et Hu (2005) suggèrent que c'est plus facile de montrer son texte à un pair qu'à plusieurs pairs.

¹¹ Parmi les groupes homogènes, un groupe était constitué de deux étudiants très bons qui au départ étaient dans des groupes hétérogènes avec des pairs faibles. Mais ces derniers sont partis deux semaines après l'expérimentation.

4.3.3. Le cycle d'écriture

Le cycle d'écriture constitue une deuxième spécificité de la classe expérimentale. Le cycle d'écriture de la classe expérimentale a été plus long que celui dans les classes ordinaires car il inclut la révision collaborative et la réécriture. Les étudiants ont été amenés à effectuer des révisions collaboratives, c'est-à-dire, par groupe de deux, l'un a relu la copie de son pair et vice versa, ensuite, les deux ont discuté à l'oral, puis chacun a mis ses rétroactions dans les espaces prévus dans la feuille de rédaction et de rétroaction. A la maison, le rédacteur a rédigé une deuxième version de son texte en prenant en compte les rétroactions de son pair. Toutes les versions des textes ont été ensuite remises au professeur qui effectuait d'abord des remarques écrites sur la qualité des rétroactions. Ensuite, j'ai procédé à une correction classique (comme dans la classe de contrôle) de la deuxième version du texte : j'ai souligné les problèmes et j'ai mis mes remarques dans la marge.

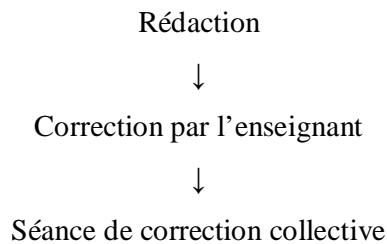
Cycle d'écriture de la classe expérimentale :



Ce cycle d'écriture pour la révision collaborative est assez proche du cycle d'écriture de Paulus (1999) : révision collaborative de la première version de texte ; correction par l'enseignant de la deuxième version de texte. Ce cycle est moins lourd que le dispositif de Tsui & Ng (2000) ou de Min (2006).

Le cycle d'écriture de la classe de contrôle représente ce qui se passe dans les classes ordinaires de la première année dans notre département de français.

Cycle d'écriture de la classe de contrôle :



4.3.4. La feuille de rédaction et de rétroaction

La feuille d'écriture des deux classes était différente. Si les étudiants de la classe de contrôle ont la liberté de choisir leur feuille de papier, ceux de la classe expérimentale ont tous écrit sur une feuille que j'ai spécialement créée pour recueillir leurs traces de rétroactions écrites (cf. annexe 1.3).

Sur cette feuille de rédaction et de rétroaction, l'espace (1) le plus grand au milieu a été réservé à la rédaction de la première version de texte. L'espace en haut (2) a été prévu pour les rétroactions positives, l'espace en bas, à gauche (3) a été réservé aux rétroactions négatives et l'espace en bas, à droite (4) aux corrections. Les réviseurs pouvaient rédiger leurs rétroactions dans les espaces (2) et (3) et souligner les problèmes directement dans le texte. Les réviseurs et les rédacteurs devaient discuter des solutions d'amélioration mais seuls les rédacteurs avaient le droit de concrétiser les corrections dans l'espace (4).

Rétroactions positives (2)	Rédacteur : Réviseur :	
Rétroactions négatives (3)	Texte (1)	Corrections (4)

4.3.5. Les consignes pour donner et recevoir des rétroactions

Des fiches de consignes pour donner et recevoir des rétroactions ont été élaborées (cf. annexe 1.4). Elles ont été adaptées de Lundstrom (2006). Ces fiches ont eu pour objectif d'aider les étudiants à mieux réussir les interactions avec le pair et à faire des rétroactions efficaces. Voici quelques exemples de consignes.

1. *Concentrez-vous sur la structure et le sens du texte et pas seulement sur la grammaire, l'orthographe ou la ponctuation.*
2. *Soyez précis. Ne dites pas seulement « C'est bien ». Précisez ce qui est bien.*
3. *Donnez des remarques positives : dites à votre pair ce que vous aimez et ce qu'il a bien fait dans son texte.*
4. *Posez des questions s'il y a des choses que vous ne comprenez pas.*
5. *Aidez votre pair à savoir comment modifier le texte pour qu'il soit plus compréhensible.*

Dans ces fiches, ont été également donnés des exemples de mauvaises et de bonnes rétroactions et des exemples de mauvaises et bonnes réactions aux rétroactions. Par exemple :

Mauvaises réactions aux rétroactions	Bonnes réactions aux rétroactions
<i>Tu es bête. C'est bête ce que tu dis.</i> <i>Je ne veux pas travailler avec toi.</i> <i>Tu n'es pas capable de me donner des rétroactions.</i>	<i>Je respecte ton opinion.</i> <i>Ce que je veux dire, c'est ...</i> <i>Dis-moi comment je peux améliorer cela ?</i> <i>Tes rétroactions m'ont beaucoup aidé. Je t'en remercie.</i> <i>C'est génial. Tu m'as aidé à voir des problèmes que tout seul je ne vois pas.</i>

L'enseignant a demandé aux étudiants de ne pas oublier de faire des compliments sur le texte du pair avant de passer aux critiques, d'essayer de ne pas vexer le pair et de bien préciser ce qui ne va pas dans le texte.

4.3.6. Les séances de démonstration des stratégies de révision collaborative

Dans la classe expérimentale, les stratégies de révision collaborative ont été démontrées sur trois textes d'étudiants anonymes de la classe de contrôle (cf. annexe 1.5).

Une mauvaise copie du texte 1 a servi de document de travail pour la séance de conceptualisation des stratégies de révision (cf. tableau 4.4). Une mauvaise copie du texte 2 et une bonne copie du texte 3 ont été sélectionnées pour appliquer les processus de révision conceptualisés les séances précédentes.

Les copies ont été d'abord distribuées aux étudiants pour une révision individuelle. Ensuite, toute la classe a procédé à une révision collaborative sur rétroprojecteur. L'avantage du rétroprojecteur était de permettre aux étudiants de bien visualiser la mise en texte des rétroactions. L'enseignant a tapé des rétroactions faites par la classe directement sur la version électronique de la copie. Les rétroactions ont été formulées d'abord sur le plan textuel, puis sur le plan linguistique. Les erreurs de langue ont été soulignées et les erreurs sémantiques ont été encadrées.

Si certains enseignants-chercheurs ont fait des démonstrations de processus de révision sur des extraits de texte, j'ai choisi comme Hu (2005) de travailler sur le texte entier pour pouvoir mieux traiter l'adéquation à la consigne, la structure du texte et la cohérence textuelle.

4.3.7. Les questionnaires pour la révision collaborative

J'ai beaucoup hésité lors de l'élaboration du questionnaire pour la révision collaborative : est-ce que j'en ferai un seul pour tous les textes, en m'inspirant de la grille d'évaluation de la production écrite A2 du CECR (ce qui est la pratique actuelle dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère au Vietnam et dans le monde entier) ou est-ce que j'en ferai un pour chacun des textes ? La première option est certes plus économique en temps et en énergie pour l'enseignant-chercheur, mais la deuxième option permet d'apporter plus de soutien aux étudiants réviseurs faibles. Finalement, j'ai

décidé d'élaborer trois questionnaires pour la révision collaborative pour les trois textes 2, 3, 4 (cf. annexe 1.6).

La consigne d'écriture a été rappelée en haut de chaque questionnaire. Ensuite, les questions ont été divisées en deux parties : les questions sur la textualité d'abord (entre six et neuf questions) et les questions sur la langue après (trois questions). Les premières portaient sur cinq aspects : la situation d'écriture (qui écrit, à qui, quand, où ?), le type de texte (les formes d'une lettre familière et d'une lettre non familière), la pertinence et la richesse des idées, la structure des paragraphes et la cohérence. Les deuxièmes portaient sur la syntaxe, le vocabulaire et l'orthographe. Si les questions sur la langue étaient identiques dans tous les trois questionnaires, les questions sur la textualité variaient en fonction de chaque consigne d'écritures. En dernier lieu, il a été précisé que les erreurs textuelles devaient être encadrées et les erreurs linguistiques soulignées. Les opérations de révision (déplacer, supprimer, ajouter, modifier) ont été également rappelées dans ce questionnaire.

On peut noter que les questions sur la textualité ont représenté les deux tiers, voire les trois quarts des questions pour la révision collaborative. Je voulais que les étudiants révisent d'abord les idées avant de passer à la correction linguistique. C'était un choix délibéré de ma part de mettre au premier plan les idées d'un texte. En effet, les étudiants de première année, avant d'arriver à l'université, ont surtout appris des connaissances grammaticales et lexicales au lycée. Mais très peu d'entre eux ont appris à préparer un plan de rédaction, à structurer leurs idées, à rédiger un texte adéquat à la consigne, à créer des effets sur les lecteurs... Ensuite, on sait bien que dans la communication exolingue, les locuteurs privilégient la richesse des échanges et ils sont plus tolérants au niveau formel. Enfin, vu les demandes du marché du travail en langues étrangères au Vietnam à l'heure actuelle, les étudiants sortis de notre département doivent avoir d'autres compétences, à part le français. Etre capable de structurer et d'organiser sa pensée constituera ainsi un savoir-faire avantageux, transférable dans l'apprentissage des compétences professionnelles.

Un système pour coder les erreurs comme Yang et al. (2006) n'a pas été proposé aux étudiants car ce système de code pourrait alourdir encore la mémoire de travail déjà très chargée avec l'acquisition d'un nouveau savoir procédural.

4.4. Déroulement de l'expérimentation

4.4.1. Les trois étapes de l'expérimentation

Le dispositif d'intervention de révision collaborative étayée dans cette recherche propose un étayage explicite inductif et il se compose de trois étapes (Anderson, 1983) :

- + Conceptualisation du processus de révision : résoudre une situation-problème (réviser le texte 1 du pair) ; expliciter les démarches entreprises pour réviser le texte du pair ; démontrer (mettre en pratique) le processus de révision collaborative à travers trois textes sur rétroprojecteur (textes 1, 2 et 3).
- + Réalisation des actions avec l'appui conscient des informations verbales : réviser le texte du pair avec un questionnaire pour la révision fourni par l'enseignant (textes 2, 3 et 4).
- + Procéduralisation : réalisation autonome sans référence explicite aux informations verbales. Réviser le texte du pair sans questionnaire pour la révision collaborative (texte 5).

4.4.1.1. Etape 1 : La conceptualisation des stratégies de révision

La conceptualisation des stratégies de révision constitue le cœur de l'intervention pédagogique car plusieurs recherches en L1 et en L2 ont montré que sans être équipées de bonnes stratégies de révision collaborative, la plupart des étudiants ne réussiront pas à réviser le texte du pair. La première étape de l'expérimentation s'est déroulée sur les quatre premières séances. Elle a été divisée en trois étapes : résoudre une situation-problème ; expliciter les démarches entreprises ; et démontrer les processus de révision sur une copie d'étudiant.

Résoudre une situation-problème

La première phase de la conceptualisation consistait à faire résoudre une situation-problème sans étayage (c'est-à-dire sans l'aide apportée par l'enseignant). Les étudiants se sont mis par groupe de deux pour réviser le premier texte du pair, sans avoir appris à réaliser cette tâche.

Voici la consigne pour la révision collaborative : Chacun de vous écrira un texte sur ce sujet dans l'espace (1) sur la feuille. Ensuite, par groupe de 2, vous échangez vos textes, l'un fait des remarques positives et négatives sur le texte de l'autre dans les espaces (2) et (3) ou dans le texte. Attention, le réviseur a le droit de souligner les erreurs mais il ne doit pas exécuter les corrections dans la copie du pair. Puis, à deux, vous discutez pour trouver ensemble des solutions d'améliorations que le rédacteur introduira soit directement dans le texte, soit dans l'espace (4). Enfin, le rédacteur réécrira son texte sur une autre feuille.

Enfin, toute la classe a procédé à une mise en commun où les étudiants ont été invités à expliciter les stratégies de révision qu'ils ont développées pour réviser le texte de leurs pairs. Cette séance de conceptualisation a été enregistrée.

Faisons une petite analyse de cette séance de conceptualisation car elle était très instructive.

Expliciter les démarches entreprises

- Les stratégies de révision :

En premier lieu, les étudiants ont dit qu'ils cherchaient avant tout des erreurs de grammaire, de lexique et un bon moment après, un étudiant a dit qu'il cherchait aussi des erreurs de sens, d'ordre chronologique ; un autre a ajouté enfin des fautes d'orthographe. En deuxième lieu, en termes de nombre de lectures de révision sur le texte du pair, la plupart des étudiants ont dit qu'ils avaient lu trois fois ; six étudiants (dont trois très bons étudiants et une bonne étudiante) ont lu quatre fois ; deux étudiants (dont un assez bon et un moyen) ont lu deux fois et personne n'a lu une fois. En troisième lieu, on a précisé les différentes stratégies de lecture et l'objectif de chaque lecture. Selon un très bon étudiant, il a fait une première lecture globale pour réviser la structure du texte et l'ordre chronologique des activités. Ensuite, il a fait une deuxième lecture phrase par phrase pour les problèmes de grammaire (ce qui m'a permis d'introduire le terme technique de « lecture linéaire » de Moirand, 1979). La troisième lecture lui a permis de revoir les mots impropres, les idées et la cohérence du texte. Enfin, il a fait la quatrième lecture pour une dernière révision globale.

J'ai essayé de compléter les démarches de l'étudiant en demandant aux étudiants s'ils faisaient attention à l'adéquation du texte à la consigne, ce qui constituait le premier critère de notation du Delf A2, et on pourrait vérifier cet aspect à la première lecture du texte. Notons que l'étudiant a lu d'abord pour la grammaire et ensuite pour les idées, ce

qui est une pratique très courante, même chez les enseignants de langue. Les étudiants ont été amenés à constater qu'il serait peut-être plus économique en temps et en énergie de commencer par réviser les idées et ensuite de passer à l'amélioration de la langue du texte retenu et réorganisé. J'ai beaucoup insisté sur l'importance d'évaluer la capacité à communiquer de l'auteur, la richesse de ses idées et la force de ses impressions. J'ai conseillé aux étudiants d'éviter d'écrire des histoires plates sans intérêt, je leur ai demandé de produire des textes intéressants dont le lecteur se souviendrait mais avec leurs moyens linguistiques disponibles.

Une fois que les stratégies de détection des erreurs ont été mises en commun, on est passé aux stratégies de diagnostic et de correction. On s'est dit qu'on pourrait commencer par le niveau textuel avant de traiter les erreurs linguistiques.

Mais ces stratégies de révision décrites par les étudiants n'ont pas été validées. Il a fallu attendre la séance suivante pour essayer sur une copie et voir quels sont les processus de révision à mettre en place. Cependant, le fait d'avoir à résoudre tous seuls une situation-problème a permis aux étudiants de mieux mémoriser plus tard les stratégies conceptualisées.

- Les règles de la cohérence :

Ensuite, ont été présentées aux étudiants les quatre règles de la cohérence selon Charolles (cité par Clerc, 1997) avec des exemples extraits de leurs textes :

- la règle de répétition : il faut reprendre le connu.

Exemple de non cohérence : Je suis allé à la tour Eiffel. J'avais beaucoup d'amis.

- la règle de progression : l'histoire doit avancer, il faut apporter du nouveau.

Exemple : Le premier jour, j'ai fait ceci. Le deuxième jour, j'ai fait cela.

- la règle de non-contradiction : Les informations ne doivent pas être contradictoires.

Exemple de contradiction : Il fait très froid. Je mets un T-shirt pour sortir.

- la règle de relation : les faits doivent être reliés entre eux.

Exemple d'absence de relation : Je suis allé manger dans un restaurant. C'était délicieux. J'ai visité la tour Eiffel. (Il manque un connecteur de temps : ensuite).

Mettre en pratique les processus de révision collaborative sur une copie d'étudiant

Une mauvaise copie d'un étudiant anonyme de la classe de contrôle a été sélectionnée pour mettre en pratique les processus de révision collaborative sur rétroprojecteur (cf. annexe 1.5). Au fur et à mesure de la révision collaborative, l'enseignant a tapé des

rétroactions faites par la classe directement sur la version électronique de la copie. Cette séance a été également enregistrée. Voici les différents processus de révision collaborative mis en œuvre par la classe ce jour-là pour réviser le texte en question :

1. Détection des erreurs :

- première lecture (lecture de survol) : le réviseur vérifie la longueur du texte, il regarde la structure globale du texte, il vérifie l'adéquation du texte à la consigne.

Ce qui est bien : la personne a bien raconté dans l'ordre du temps.

Ce qui n'est pas bien dans cette copie du texte 1 pour démonstration : trop de paragraphes.

- deuxième lecture (lecture linéaire) : le réviseur évalue la capacité à communiquer de l'auteur (capacité à raconter et à décrire, capacité à créer des effets sur les lecteurs) et la cohérence du texte. Il encadre les erreurs textuelles.

Ce qui n'est pas bien dans la copie pour démonstration : Ici (pour parler de la France alors que l'auteur a pris l'avion pour le Vietnam) ; le verbe avoir au présent pour raconter un fait passé ; des problèmes de progression et de relation, de répétition des informations (pour plus de détail, cf. copie révisée du texte 1, annexes).

- troisième lecture (lecture de balayage) : le réviseur présente une synthèse de ses rétroactions sur la textualité dans les espaces 2 et 3 de la feuille de rédaction et de rétroaction.

- quatrième lecture (lecture linéaire) : le réviseur vérifie la qualité de la langue (syntaxe, vocabulaire, orthographe) du texte. Il souligne les erreurs de langue.

Ce qui est bien dans la copie : conjugaison des verbes, utilisation des adjectifs qualificatifs.

Ce qui n'est pas bien dans la copie : des articles, des jours de la semaine, l'ordre entre l'adjectif et le nom, l'orthographe de monuments à Paris.

- cinquième lecture (lecture de balayage) : le réviseur présente une synthèse de ses rétroactions sur la langue dans les espaces 2 et 3 de la feuille de rédaction et de rétroaction.

2. Diagnostics et correction des erreurs :

Les deux pairs discutent pour diagnostiquer et corriger les erreurs détectées. On utilise le dictionnaire pour faire des vérifications si nécessaire (j'ai demandé aux apprenants de venir aux séances de révision collaborative avec des dictionnaires). On peut aussi demander de l'aide au professeur ou aux amis.

3. Concrétisation des révisions :

Le rédacteur exécute les corrections de ses erreurs dans l'espace 4 sur la feuille de rédaction et de rétroaction.

A la fin de cette séance, nous avons réussi à mettre en place un **récapitulatif des stratégies de révision collaborative** :

Processus de révision	Ordre des lectures	Tâches de révisions
1. Détection des erreurs (par le réviseur)	1. Lecture (s) de survol	Le réviseur vérifie la longueur du texte, regarde la structure globale du texte, vérifie l'adéquation du texte à la consigne
	2. Lecture (s) linéaire (s)	Le réviseur évalue la capacité à communiquer de l'auteur (capacité à raconter et à décrire, capacité à créer des effets sur les lecteurs) et la cohérence du texte. Il encadre les erreurs textuelles.
	3. lecture (s) de balayage	Le réviseur présente une synthèse de ses rétroactions sur la textualité dans les espaces 2 et 3 de la feuille de rédaction et de rétroaction.
	4. Lecture (s) linéaire (s)	Le réviseur vérifie la qualité de la langue (syntaxe, vocabulaire, orthographe) du texte. Il souligne les erreurs de langue.
	5. Lecture (s) de balayage	Le réviseur fait une synthèse de ses rétroactions sur la langue dans les espaces 2 et 3 de la feuille de rédaction et de rétroaction.
2. Diagnostics et corrections des erreurs (par les deux pairs)	6. Lecture (s) de balayage	Les deux pairs discutent pour diagnostiquer et corriger les erreurs détectées. On peut utiliser comme sources d'aide le dictionnaire, l'enseignant ou les amis.
3. Concrétisation des révisions (par le rédacteur)	7. Lecture (s) de balayage	Le rédacteur concrétise les révisions apportées au texte dans l'espace 4.

Tableau 4.4 : Stratégies de révision collaborative

De tous les travaux empiriques que j'ai consultés, aucun enseignant-chercheur n'a proposé une conceptualisation des processus de révision à partir de vécus d'étudiants. Très souvent, l'enseignement de la révision collaborative reste très déclaratif et souvent, l'enseignant donne la recette toute faite au lieu de donner un rôle actif aux apprenants dans l'acquisition des processus de révision. Pour ma part, je me suis inspirée de la

conceptualisation dans l'enseignement de la grammaire (Véronique, 2009) pour apporter un plus à mon dispositif didactique.

Enfin, des consignes pour donner et recevoir des rétroactions (cf. annexe 1.4) ont été distribuées aux étudiants pour une lecture critique.

4.4.1.2. Etape 2 : Entraînement à la révision collaborative

Pendant cette deuxième étape de l'expérimentation, les étudiants se sont entraînés à pratiquer la révision collaborative à l'appui conscient des informations verbales pendant les séances 5, 6, 7, 9, 11 et 13¹². Ils ont été aidés par les démonstrations d'opérations de révision sur deux copies d'étudiants (texte 2 et texte 3) ; et par des questionnaires de révision collaborative. Chaque séance de révision collaborative a duré 45 minutes. Les pairs ont discuté à l'oral puis ont rédigé leurs rétroactions sur la feuille de rédaction et de rétroaction.

4.4.1.3. Etape 3 : Automatisation des processus de révision

Après avoir pratiqué la révision collaborative sur quatre textes, il semble que les étudiants ont été habitués à ce travail. D'ailleurs, dans la première vague des entretiens qui ont eu lieu après le texte 4 et avant le texte 5, certains ont dit qu'ils n'avaient plus besoin de questionnaire pour la révision collaborative. Pour vérifier si les étudiants réussiraient à automatiser ces processus de révision, aucune aide de l'enseignant n'a été apportée pour la révision collaborative du texte 5. Une consigne d'écriture assez simple a été choisie dans l'espoir d'alléger la mémoire de travail. Les étudiants ont révisé le texte de leurs pairs sans questionnaire pour la révision collaborative. A la deuxième vague des entretiens qui ont eu lieu après le texte 5, les étudiants ont fait part de ce qui s'était passé pour le texte 5. Leurs réponses sont rapportées dans le chapitre 8.

¹² La séance 8 a été réservée à l'examen de mi-semestre ; la séance 10 était un jour férié (fête des enseignants vietnamiens) ; la séance 12 a été annulée car l'enseignant-chercheur est parti pour un séminaire de recherche régionale tenu à Dalat, au Vietnam.

4.4.2. Le calendrier détaillé du déroulement de l'expérimentation

4.4.2.1. Etape 1 : conceptualisation des stratégies de révision collaborative

Séance 1 :

Objectifs :

- se connaître
- connaître les critères d'évaluation de Delf A2
- résoudre une situation-problème

Activités :

- Prise de contact.
- Les étudiants ont rempli la fiche d'identité.
- L'enseignant a informé les étudiants des résultats du pré-test et a présenté les critères d'évaluation sur ce pré-test en particulier et sur les rédactions de A2 en général.
- Les étudiants ont rédigé le texte 1.

Supports de travail :

- fiche d'identité (cf. annexe 1.2).
- feuille de rédaction et de rétroaction pour le texte 1 (cf. annexe 1.3).

Entre les séances 1 et 2

- Les étudiants n'ayant pas fini leur rédaction à la fin de la séance 1, ils l'ont finie à la maison. Ramassage des versions 1 du texte 1.

Séance 2

Objectifs : conceptualiser les stratégies de révision**Activités :**

- Par groupe de 2, les étudiants ont fait la révision collaborative sans avoir appris à le faire, pendant 30 mn.

Chapitre 4 : Expérimentation de la révision collaborative étayée

- Ensuite, ils ont explicité leurs démarches pour réviser le texte de leur pair : combien de lectures font-ils, qu'est-ce qu'ils cherchent à améliorer quand ils relisent le texte de leur pair ?, etc.
- Avec l'aide de l'enseignant, les étudiants ont conceptualisé les stratégies de révision collaborative.

Supports de travail :

- les premières versions du texte 1.

Entre les séances 2 et 3

- Les étudiants avaient à réécrire leur texte 1 à la maison, en prenant en compte les remarques de leurs pairs. Ils avaient aussi à lire les fiches pratiques : *savoir donner des rétroactions ; savoir recevoir des rétroactions*. La question de lecture a été la suivante : « qu'est-ce qui distingue les bonnes des mauvaises rétroactions ? », « qu'est-ce qui distingue les bonnes réactions aux rétroactions des mauvaises réactions aux rétroactions ? »
- Ramassage des versions 1 et 2 du texte 1.

Séance 3

Objectifs : conceptualiser les stratégies de révision (suite).

Activités :

- Les étudiants ont fait une lecture critique des fiches pratiques sur les comportements à adopter et à éviter lors de la révision collaborative
- Avec l'aide de l'enseignant, les étudiants ont conceptualisé les stratégies de révision collaborative (suite) en révisant sur rétroprojecteur une copie du texte 1 rédigée par un étudiant de la classe de contrôle.

Supports de travail :

- Fiche pratique : savoir donner des rétroactions
- Fiche pratique : savoir recevoir des rétroactions
- Copie du texte 1 photocopiée et distribuée à chaque étudiant.
- Feuille de rédaction et de rétroaction pour le texte 2.
- Rétroprojecteur.

Entre les séances 3 et 4

- Rédaction du texte 2 à la maison par les étudiants.

- Ramassage des premières versions du texte 2.
- Correction des deux versions du texte 1 par l'enseignant. Elaboration de la fiche de correction collective du texte 1 par l'enseignant.

4.4.2.2. Etape 2 : Entraînement à la révision collaborative

Séance 4

Objectifs : Appliquer les stratégies de révision collaborative en groupe classe

Activités :

- L'enseignant a fait une correction collective au tableau des erreurs les plus représentatives du texte 1. Elle a remis des copies corrigées aux groupes de pairs¹³. Les étudiants avaient 10 minutes pour demander à l'enseignant des diagnostics sur ses corrections dans leurs copies.
- En groupe classe, sur rétroprojecteur, à l'aide de l'enseignant, les étudiants ont appliqué les stratégies de révision collaborative conceptualisées les séances précédentes pour réviser une copie du texte 2 rédigée par un étudiant de la classe de contrôle.

Supports de travail :

- Fiche de correction collective du texte 1 (cf. annexe 1.7)
- Copies corrigées du texte 1
- Copie du texte 2 pour démonstration de stratégies de révision en groupe classe (cf. annexe 1.5).
- Rétroprojecteur.

Séance 5

Objectifs : Pratiquer la révision collaborative à deux, avec un questionnaire pour la révision collaborative.

Activités :

- En groupe classe, sur rétroprojecteur, à l'aide de l'enseignant, les étudiants ont appliqué les stratégies de révision collaborative conceptualisées les

¹³ Les groupes de révision collaborative se sont retrouvés lors de la remise des copies corrigées par l'enseignant. Ainsi, les réviseurs pouvaient revoir les remarques de l'enseignant sur la qualité de leurs rétroactions et comparer les leurs avec les siennes.

séances précédentes pour réviser une copie du texte 2 rédigée par un étudiant de la classe de contrôle (suite).

- Par groupe de deux, à l'aide d'un questionnaire pour la révision collaborative, les étudiants ont pratiqué les stratégies de révision collaborative conceptualisées les séances précédentes pour réviser la copie du texte 2 de leur pair.
- Les auteurs ont ensuite réécrit leurs textes 2 en prenant en compte les rétroactions de leurs pairs.

Supports de travail :

- Copie du texte 2 pour démonstration en groupe classe.
- Questionnaire pour la révision collaborative du texte 2 distribué à chaque étudiant (cf. annexe 1.6).
- Rétroprojecteur.

Entre les séances 5 et 6

- Ramassage des 2 versions du texte 2.
- Correction des versions du texte 2 par l'enseignant. Elaboration de la fiche de correction collective du texte 2 par l'enseignant.

Séance 6

Objectifs : Pratiquer la révision collaborative à 2, avec un questionnaire pour la révision

Activités :

- L'enseignant a fait une correction collective au tableau des erreurs les plus représentatives du texte 2. Remise des copies corrigées par l'enseignant aux groupes de pairs. Les étudiants avaient 10 minutes pour demander à l'enseignant des diagnostics sur ses corrections dans leurs copies.
- Rédaction du texte 3. Comme le sujet de ce texte était difficile, nous avons procédé à une analyse de la consigne en classe (et tant pis pour les absents bien nombreux dans les deux classes ce jour-là) ¹⁴.

¹⁴ Voici la raison de la grande absence à la séance 6 : la veille, les étudiants ont participé à un grand jeu télévisé du genre « Questions pour un champion » organisé entre trois universités de Hanoi. La compétition s'est terminée à minuit. D'ailleurs, un étudiant de la classe de contrôle a remporté le premier prix.

Supports de travail :

- Fiche de correction collective du texte 2 (cf. annexe 1.7).
- Copies corrigées du texte 2.
- Feuille de rédaction et de rétroaction pour le texte 3.

Entre les séances 6 et 7

- Ramassage des premières versions du texte 3.

Séance 7

Objectifs :

- Pratiquer la révision collaborative en groupe classe, sur rétroprojecteur.
- Pratiquer la révision collaborative à deux, avec un questionnaire pour la révision collaborative.

Activités :

- En groupe classe, sur rétroprojecteur, les étudiants ont révisé une **bonne** copie du texte 3 rédigée par une étudiante de la classe de contrôle.
- A deux, les étudiants ont révisé le texte 3 de leur pair à l'aide du questionnaire pour la révision collaborative du texte 3.
- Les auteurs ont ensuite réécrit leurs textes 3 en prenant en compte les remarques de leurs pairs (travail non fini en classe).

Supports de travail :

- Une bonne copie du texte 3 pour démonstration en groupe classe (cf. annexe 1.5).
- Rétroprojecteur.
- Questionnaire pour la révision collaborative pour le texte 3 (cf. annexe 1.6).

Entre les séances 7 et 8

- Ramassage des versions du texte 3.
- Correction des versions du texte 3 par l'enseignant. Elaboration de la fiche de correction collective du texte 3 par l'enseignant.

Séance 8

- Examen de mi-semestre

Séance 9

Objectifs :

- Pratiquer la révision collaborative à 2, avec un questionnaire pour la révision collaborative.

Activités :

- Une correction collective a été effectuée au tableau selon les modalités habituelles. J'ai insisté sur le fait que les auteurs devaient concrétiser les révisions dans les espaces réservés à cet effet, sur la feuille de rédaction et de rétroaction.
- Rédaction du texte 4. Relecture du document déclencheur pour le texte 4 dans la méthode *Tout va bien 1*, p. 105.

Supports de travail :

- Fiche de correction collective du texte 3 (cf. annexe 1.7).
- Copies corrigées du texte 3.
- Feuille de rédaction et de rétroaction pour le texte 4 (cf. annexe 1.3).

Séance 10

- Jour férié : fête des enseignants vietnamiens du 20 novembre.

Entre les séances 9 et 11

- Ramassage des premières versions du texte 4.

Séance 11

Objectifs :

- Pratiquer la révision collaborative à deux, avec un questionnaire pour la révision collaborative.

Activités :

- A deux, les étudiants ont révisé le texte 4 de leur pair à l'aide du questionnaire pour la révision collaborative du texte 4.
- L'enseignant a fait une correction collective des copies de l'examen de mi-semestre.

Supports de travail :

- Questionnaire pour la révision collaborative du texte 4 (cf. annexe 1.6).

- Copies de l'examen de mi-semestre.

Entre les séances 11 et 12

- Les étudiants ont réécrit à la maison leur deuxième version du texte 4 en prenant en compte les rétroactions de leur pair.
- Ramassage des 2 versions du texte 4.

Séance 12

- Cours annulé : Départ en mission de l'enseignant pour un séminaire de recherche régional en Asie-Pacifique à Dalat (Vietnam)

Séance 13

Activités :

- Seuls 17 étudiants sur 22 m'ont donné leurs deux versions du texte 4 (effet négatif des interruptions de cours aux semaines 10 et 12 ?). J'ai décidé de ne pas faire tout de suite une correction collective du texte 4 en attendant les retardataires. La séance 13 a été réservée aux petites activités de rédactions proposées dans le dossier de la première année.

Supports de travail :

- Cours préparé par l'équipe d'enseignants de la première année de notre département de français.

Entre les séances 13 et 14

- Ramassage des deux versions du texte 4 (suite).

4.4.2.3. Etape 3 : automatisisation des processus de révision collaborative

Séance 14

Objectifs :

- Pratiquer la révision collaborative de manière automatique, sans questionnaire pour la révision

Activités :

- Correction collective du texte 4 selon les modalités habituelles.
- Rédaction du texte 5.

Chapitre 4 : Expérimentation de la révision collaborative étayée

- Révision collaborative par groupe de deux, sans questionnaire pour la révision collaborative.

Supports de travail :

- Fiche de correction collective du texte 4 (cf. annexe 1.7).
- Copies corrigées du texte 4.
- Feuille de rédaction et de rétroaction pour le texte 5.

Séance 15

Objectifs :

- Pratiquer la révision collaborative de manière automatique, sans questionnaire pour la révision

Activités :

- Correction collective du texte 5 selon les modalités habituelles.
- Bilan du semestre.
- Les étudiants ont rempli le questionnaire d'auto-évaluation établi par l'enseignant.

Supports de travail :

- Fiche de correction collective du texte 5.
- Copies corrigées du texte 5.

Conclusion

Dans ce chapitre consacré à la description de l'expérimentation de la révision collaborative étayée, ont été présentés les participants à l'expérimentation ; les tronc pédagogiques communs entre la classe expérimentale et la classe de contrôle ; l'élaboration de l'expérimentation ; et son déroulement.

Un pré-test a permis de répartir 44 étudiants de première année de notre département de français, de l'Université Nationale de Hanoi dans la classe expérimentale et la classe de contrôle. Les étudiants dans ces deux classes sont comparables au niveau de l'effectif, des résultats au pré-test, des méthodes d'enseignement de leurs enseignants au lycée, de leur participation à des activités associatives, du nombre d'amis, des intérêts des parents pour leurs études. Cependant, les étudiants de la classe expérimentale venaient de milieux moins favorables à l'apprentissage des langues étrangères, ils avaient moins de

livres de français, ils ont étudié le français pendant moins d'années, ils étaient moins bons au concours d'entrée à l'université et ils étaient légèrement moins motivés que ceux de la classe de contrôle.

Durant l'expérimentation de la révision collaborative étayée, les deux classes ont eu le même nombre d'heures de production écrite avec le même enseignant, les mêmes consignes d'écriture, les mêmes séances de correction collective avec l'enseignant.

L'expérimentation de la révision collaborative étayée a été élaborée en suivant les trois étapes de la procéduralisation selon Anderson (1983). Onze groupes de révision collaborative ont été formés dans la classe expérimentale et ils sont restés constants pendant toute l'expérimentation. Les copies des étudiants de la classe expérimentale ont été révisées d'abord par leur pair, puis réécrites par les rédacteurs, puis corrigées par l'enseignant (alors que la classe de contrôle a bénéficié seulement des corrections de l'enseignant). Sur la feuille de rédaction et de rétroaction, des espaces ont été réservés aux rétroactions positives, aux rétroactions négatives et aux corrections. Les étudiants ont reçu des consignes pour donner et recevoir des rétroactions.

L'expérimentation s'est déroulée sur douze semaines du premier semestre de l'année universitaire 2009-2010. Les quatre premières séances ont été réservées à la conceptualisation des processus de révision collaborative ; les cinq séances suivantes à la pratique des processus de révision collaborative avec l'appui conscient des informations verbales ; et les dernières séances à la réalisation autonome sans référence explicite aux informations verbales. Il est à noter que les stratégies de révision n'ont pas été données par l'enseignant mais elles ont été conceptualisées à partir de la résolution d'une situation-problème par les étudiants. Elles ont été par la suite démontrées sur trois textes d'étudiants pendant trois séances.

Chapitre 5 : Recueil et traitement des données

Cette étude cherche à mesurer d'une part la progression des étudiants en termes de compétence de révision et en termes de qualité de texte ; et d'autre part la satisfaction des étudiants par rapport à leurs expériences de révision collaborative étayée. Pour répondre aux questions de recherche posées au départ, cinq types de données ont été recueillis : un corpus de textes et rétroactions écrites, des enregistrements d'interactions orales, des tests, un questionnaire d'auto-évaluation et des entretiens semi-directifs. Ce chapitre présente le recueil de ces cinq sources de données et les traitements qui leur ont été appliqués.

Dans un premier temps, le mode d'élaboration des outils utilisés pour collecter les données et les modalités de recueil des données seront précisés. Ensuite, le codage des données, l'outil statistique utilisé et les critères d'analyse pour chaque corpus de données seront présentés. L'analyse sera quantitative ou qualitative en fonction des types de données.

Les tests et le questionnaire d'auto-évaluation mettront en lumière les différences entre la classe expérimentale et la classe de contrôle en termes d'impacts de deux modes d'enseignement de la production écrite sur la compétence de révision et sur la qualité de texte. Par contre, le corpus de textes et rétroactions écrites, les enregistrements d'interactions orales et les entretiens ne concernent que la classe expérimentale puisqu'ils traitent plus particulièrement les processus de révision collaborative.

Le corpus de textes et rétroactions écrites ; et les enregistrements d'interactions orales correspondent aux productions de trois groupes de révision collaborative choisis au hasard dans la classe expérimentale. Les entretiens ont été menés auprès des étudiants de la classe expérimentale. Les tests et le questionnaire d'auto-évaluation ont été identiques pour la classe expérimentale et la classe de contrôle.

5.1. Recueil des données

Le corpus d'analyse comprend cinq types de données :

- les deux versions de quatre textes avec les rétroactions écrites de pairs de six étudiants de la classe expérimentale (au total 48 textes d'étudiants accompagnés de rétroactions pour 24 premières versions de textes). Six étudiants (trois groupes de pairs) ont été choisis au hasard. Ils représentaient trois types de groupes de pairs mis en place dans cette expérimentation.
- Six enregistrements d'interactions orales.
- Quarante-quatre pré-tests et quarante-quatre post-tests des deux classes.
- Un questionnaire d'auto-évaluation investiguant les impacts de l'enseignement de la production écrite dans le semestre de l'expérimentation sur les étudiants de la classe expérimentale et de la classe de contrôle.
- Vingt-deux entretiens semi-directifs auprès des étudiants de la classe expérimentale.

Chacun de ces types de données cherche à apporter des réponses aux questions de recherche posées :

	Types de données	Objectifs	Analyse
1.	Textes et rétroactions écrites	Question 1 : impacts sur la compétence de révision	Analyse quantitative
2.	Enregistrements d'interactions orales	Question 1 : impacts sur la compétence de révision	Analyse qualitative
3.	Pré-tests et post-tests	Question 2 : impacts sur la qualité des textes	Analyse quantitative
4.	Questionnaire d'auto-évaluation	Question 1 : impacts sur la compétence de révision Question 2 : impacts sur la qualité des textes	Analyse quantitative
5.	Entretiens	Question 1 : impacts sur la compétence de révision Question 2 : impacts sur la qualité de textes Question 3 : évaluations de l'expérimentation	Analyse qualitative

Tableau 5.1 : Les types de données et les analyses

A l'instar des recherches empiriques antérieures, l'analyse quantitative (par un test t de student) a été retenue pour traiter la plupart des données de cette étude. Ce test t de student est recommandé par les statisticiens quand on veut comparer la différence entre avant et après l'expérimentation, entre un groupe expérimental et un groupe de contrôle.

5.1.1. Corpus des textes et rétroactions écrites

La collecte des données textuelles a été plus complexe que je ne l'avais imaginé. Tout d'abord, les étudiants rédigeaient leurs premières versions de texte sur une feuille de rédaction et de rétroaction, en classe ou à la maison, et ils devaient tous me les remettre. Je vérifiais toujours bien que tous les étudiants de la classe expérimentale m'avaient donné leur première version (avec souvent des appels téléphoniques et insistance pour quelques distraits ou absents). J'ai pris la peine de ramasser les premières versions de tous les étudiants parce que j'avais peur qu'ils les oublient le jour de la séance de révision collaborative en classe. Je les ramenaient moi-même en classe le jour de la séance de révision collaborative pour que les pairs puissent donner des rétroactions en classe. Sur la feuille de rédaction et de rétroaction, des espaces ont été prévus pour recueillir les rétroactions positives, les rétroactions négatives et les corrections. Ensuite, les étudiants ont réécrit leurs textes à la maison. Pour collecter la deuxième version de texte, les coups de téléphone se répétaient car jusqu'au troisième texte, plusieurs étudiants m'ont remis leur deuxième version de texte sans leurs premières versions de texte accompagnées de rétroactions du pair. J'ai corrigé chez moi les deuxièmes versions de texte et les rétroactions. Enfin, j'ai rangé les copies et rétroactions par groupes de pairs et je les ai remises aux groupes de révision collaborative à la séance de correction collective en classe. Les étudiants devaient se mettre par groupes de révision collaborative pour lire les remarques de l'enseignant sur leurs rétroactions figurant sur la copie de leur pair. C'était du travail de plus pour l'enseignant, mais c'était indispensable pour le bon fonctionnement de la classe et pour le corpus du doctorant.

Tous les textes produits par les 44 étudiants des deux classes d'expérimentation et de contrôle pendant le semestre de l'expérimentation ont été photocopiés avec l'aimable accord des étudiants. Cependant, vu les contraintes de temps d'une thèse de doctorat de trois ans, il m'a fallu faire une sélection de corpus pour l'analyse de textes et rétroactions. J'ai décidé de me limiter aux productions de la classe expérimentale pour pouvoir examiner en détail le processus de révision collaborative. Deux possibilités

d'analyse ont été envisagées : soit une analyse des textes 1 et 4 (avant et après l'étayage) de tous les 22 étudiants de la classe expérimentale, soit une analyse d'un nombre plus restreint d'étudiants mais qui permet de voir l'évolution de l'acquisition de la compétence de révision collaborative à travers les textes 1, 2, 3 et 4. La deuxième option a été retenue pour cette thèse.

Ont été pris au hasard trois groupes de pairs représentant trois types de groupes de pairs dans la classe expérimentale : un groupe très hétérogène d'un très bon et d'un faible étudiants, un groupe hétérogène d'un bon et d'un moyen étudiants, et un groupe homogène de deux étudiants assez bons. Voici le codage des six étudiants constituant le corpus des textes et rétroactions :

- le groupe très hétérogène de Z1TB et Z1F : un très bon étudiant Z1TB et une étudiante faible Z1F.
- le groupe hétérogène de X2B et de X2M : une bonne étudiante X2B et une moyenne étudiante X2M.
- le groupe homogène de H2AB1 et de H2AB2 : deux étudiantes assez bonnes

Quarante-huit textes dont vingt-quatre avec des rétroactions que ces six étudiants ont produits au cours des quinze semaines de l'expérimentation ont été analysés. Chacun des étudiants a rédigé quatre textes, chaque texte a été écrit deux fois. Toutes les premières versions de textes ont reçu des rétroactions de pairs.

5.1.2. Corpus des interactions orales

Six interactions orales entre pairs ont été enregistrées : quatre interactions orales du groupe Z1TB-Z1F sur tous les textes 1, 2, 3, 4 ; et deux interactions orales du groupe H2AB1-H2AB2 sur les textes 1 et 3 (un des deux membres de ce dernier groupe étant absent pour les textes 2 et 4, l'enregistrement était impossible). Chaque interaction orale durait entre 5 et 20 minutes. Il manquait souvent de temps de discussion au groupe Z1TB-Z1F, alors que les conversations du groupe H2AB1-H2AB2 étaient beaucoup plus courtes.

Le corpus des interactions orales entre pairs a permis de compléter le corpus des rétroactions écrites et d'illustrer certains propos tenus par les étudiants dans les entretiens.

5.1.3. Le pré-test et le post-test

Le pré-test a eu lieu avant l'expérimentation au début septembre 2009 et le post-test après l'expérimentation, en fin décembre 2009. Chaque test a duré 45 minutes. Le pré-test a été préparé par moi-même mais le post-test a été le sujet d'examen de fin du premier semestre¹⁵ préparé par une collègue pour tous les étudiants de la première année. Voici les sujets de production écrite niveau A2 proposés aux étudiants de la classe expérimentale et de la classe de contrôle au pré-test et au post-test :

Consigne du pré-test : Ecrivez un texte de 100 à 120 mots pour participer à ce concours.

Grand concours « Autour du monde »

Pour participer, décrivez le plus beau voyage que vous avez fait. Décrivez le(s)
lieu(x) visité(s), parlez de ce que vous avez vu
et de ce que vous avez fait.
Expliquez pourquoi vous avez aimé ce voyage.

Consigne du post-test (élaboré par un enseignant de la première année de notre département) : Racontez votre premier jour à l'université (80 mots environ).

42 sur 48 étudiants ont été présents au pré-test. Six étudiants absents le 15 septembre ont passé le pré-test le jeudi 17 septembre 2009. Les conditions de passation n'ont pas été exactement les mêmes pour ces six étudiants mais on avait au moins une idée du niveau de ces étudiants pour éviter de grandes disparités de niveau entre les deux classes.

Correction :

Comme le premier cours de l'expérimentation a commencé le vendredi 18 septembre, il ne restait que deux jours pour (1) faire corriger quarante-huit copies par deux autres correctrices qui ont bien voulu me consacrer du temps entre leurs activités d'enseignement ; et pour (2) faire le classement des deux classes ensuite. J'aurais aimé ne pas participer à la correction des copies du pré-test mais vu le délai trop bref (deux jours pour corriger à triple correction quarante-huit copies dont une demi-journée prise

¹⁵ Il a semblé difficile de faire venir les deux classes d'expérimentation et de contrôle à l'université juste pour le post-test, alors qu'ils préparaient leurs examens à la maison. Les copies d'examen de fin de semestre ont été donc prises comme les post-tests.

par une grande réunion du département), il m'a été impossible de trouver un troisième correcteur disponible ces jours-là. Mais sur le plan pédagogique, mon implication au pré-test m'a permis d'avoir une idée du niveau et des difficultés de mes étudiants avec qui je travaillerais pendant tout le premier semestre. Par ailleurs, comme les classes d'expérimentation et de contrôle ont été formées après le pré-test, les risques de manipulation ont été réduits à néant.

Grille de correction :

La grille de correction des tests (fournie en annexe 3.1) a été adaptée de la grille d'évaluation de production écrite du DELF A2. Elle a été identique pour le pré-test et le post-test. Les textes ont été évalués à la fois sur le plan textuel et sur le plan linguistique.

Le plan textuel comprend quatre critères :

- adéquation à la consigne et le respect de la consigne de longueur
- capacité à raconter et à décrire
- capacité à donner ses impressions
- cohérence

Le plan linguistique comprend deux critères :

- lexique et orthographe lexicale
- grammaire et orthographe grammaticale

En didactique de langues, pour une production orale ou écrite, les correcteurs ont l'habitude d'évaluer le plan textuel (ou les idées, ou le sens ou le fonds) d'une part, et le plan linguistique (ou la langue, ou la surface, ou la forme) d'autre part. Cette distinction est pourtant discutable car le textuel est aussi du linguistique et vice versa. Par exemple, le lexique qui fait partie du plan linguistique, informe aussi sur la capacité à raconter et à décrire ou la capacité à donner ses impressions du rédacteur.

Notation :

La correction des copies s'est déroulée selon le principe de double correction pour toutes les 48 copies : Chacune des deux correctrices (une collègue et moi) a évalué chaque copie de façon indépendante et a donné sa notation sur une grille. Après, s'il y avait une différence de moins d'un point entre les deux correcteurs sur une copie, la note a été la moyenne des deux. Mais pour les différences plus importantes, les correctrices ont discuté et ont justifié leur notation. Dix copies ont été tirées au hasard et

ont été soumises à une troisième correction par une autre collègue. Cette dernière a donné à peu près les mêmes notes que nous (différence de moins d'un point) sur huit copies et une différence de 2 points sur deux copies. Pour ces dix copies, la note a été la moyenne des trois correcteurs.

Les correcteurs ainsi que les modalités de correction ont été les mêmes pour le pré-test et le post-test. Comme le post-test a été un sujet d'examen, toutes les copies ont été rendues anonymes par le secrétariat pédagogique de notre département. Les résultats des tests pour les deux classes sont fournis en annexe 3.2.

5.1.4. Le questionnaire d'auto-évaluation

Le questionnaire a été élaboré à partir des lectures suivantes : de Singly, 1992 ; Fenneteau, 2002. Un pré-questionnaire a été proposé à deux étudiants. Ensuite, des modifications ont été apportées au questionnaire.

Le questionnaire d'auto-évaluation a été le même pour les deux classes d'expérimentation et de contrôle. Il cherche à recueillir les auto-évaluations des étudiants sur leurs progrès obtenus pendant ce semestre d'enseignement de la production écrite (1) en termes de qualité de texte ; (2) en termes de compétence de révision de textes ; (3) en termes de motivation des étudiants. La plupart des questions étaient composées de deux parties : (a) et (b). La partie (a) mesurait le niveau des étudiants avant le premier semestre de la première année (le semestre de l'expérimentation) et la partie (b) mesurait leur niveau après le premier semestre de la première année à l'université. Au total, le questionnaire définitif comprenait 38 questions, soit plus de 60 items. Il est fourni en français et en vietnamien en annexe 4.1.

Le questionnaire d'auto-évaluation a été divisé en quatre parties. La première partie « Qualité de texte » regroupait douze questions visant à mesurer les impacts de deux méthodes d'enseignement sur la qualité des textes produits par les étudiants des deux classes d'expérimentation et de contrôle avant et après l'expérimentation : analyse de la tâche, richesse des idées, cohérence, effets sur le lecteur, cohérence et connecteurs, forme d'une lettre familière, vocabulaire, syntaxe, orthographe. Les questions posées dans cette partie ont donc repris les critères d'évaluation de la qualité des tests. La deuxième partie « Processus de révision » comprenait cinq questions visant à mesurer les changements de stratégies de révision : nombre de relectures, niveaux de révision, stratégies de remédiation, capacité d'auto-correction. Puisque la classe de contrôle n'a

pas connu la révision collaborative, les questions de cette deuxième partie n'ont pas abordé la compétence de révision collaborative. La troisième partie « Motivation » était composée de cinq questions permettant de sonder la motivation des étudiants et les raisons d'une telle motivation. Puisque la motivation est étroitement liée à l'acquisition, mon hypothèse était que peut-être la classe expérimentale serait plus motivée que la classe de contrôle ; ce qui pourrait expliquer dans une certaine mesure, leurs progrès en termes de qualité de texte. La quatrième partie « Signalétique » était consacrée aux informations concernant le capital social, familial et scolaire du répondant susceptible d'avoir des effets sur l'apprentissage du français. Cette dernière section avait pour objectif de permettre d'affiner plus tard les analyses. Les informations recueillies dans la quatrième partie « Signalétique » ont été brièvement rapportées dans le chapitre 4 décrivant les caractéristiques des participants.

Le questionnaire d'auto-évaluation a été présenté en vietnamien à tous les étudiants des deux classes d'expérimentation et de contrôle, au dernier cours de production écrite de l'expérimentation, le 24 décembre 2009. L'objectif de l'enquête a été expliqué aux étudiants. Je leur ai dit que je voulais connaître leurs réflexions sincères pour pouvoir améliorer l'enseignement de la production écrite à leur service. Les terminologies utilisées dans le questionnaire ont été acquises par les étudiants au cours des séances de correction collective en classe avec l'enseignant-chercheur.

5.1.5. Les entretiens semi-directifs

Pour les entretiens semi-directifs, un canevas d'une dizaine de questions a été préparé avant le recueil des données sur le terrain. Il est fourni en annexe 5. Il a été élaboré à partir des lectures suivantes : Blanchet & Gotman 1992 ; Fenneteau, 2002 ; de Loenzien & Yana, 2006.

Les entretiens auprès des étudiants de la classe expérimentale ont pour objectif de mesurer d'une part leurs auto-évaluations de leurs progrès en termes de compétence de révision et en termes de qualité de texte et d'autre part leurs évaluations du dispositif expérimental. Les entretiens ont été conduits en vietnamien le 16 décembre 2009 (11 étudiants), le 17 décembre 2009 (2 étudiants), le 24 décembre 2009 (7 étudiants), le 25 décembre 2009 (1 étudiante) et le 11 janvier 2010 (1 étudiante). Les 13 premiers étudiants ont été interrogés après la correction du quatrième texte ; les 8 étudiants suivants après la correction du cinquième texte ; la dernière étudiante ayant une maladie

contagieuse, elle a été interviewée après l'examen partiel. Les étudiants ont été convoqués par groupes de pair, des hétérogènes aux homogènes avec quelques changements d'ordre de passation dus aux indisponibilités de quelques étudiants. Avant les entretiens, les étudiants ont appris que l'objectif était de connaître leurs évaluations sincères sur ce nouveau mode d'apprentissage pour pouvoir améliorer le dispositif à leur service. Tous les entretiens ont été enregistrés avec l'aimable accord des étudiants.

Le canevas des questions n'a pas été strictement suivi. J'ai laissé les étudiants s'exprimer librement. Les questions ont été posées en fonction des réponses données par les étudiants. C'est pour cette raison que les vingt-deux entretiens ont varié de 15 minutes jusqu'à 50 minutes. La plus longue discussion était le dernier entretien car l'étudiante était toute seule et on avait donc plus de temps pour discuter.

L'ambiance des entretiens était très agréable. Comme nous avons travaillé ensemble pendant quinze semaines, les étudiants m'ont fait confiance et ils m'ont parlé facilement. L'étudiante H1TB1 a même dit à la fin de son entretien : « Em thấy cô thân thiện, dễ gần nên em mới nói chuyện được như thế này, tại vì em không phải là người dễ nói chuyện » « Je vous trouve sympa, proche de nous, c'est pourquoi je peux vous parler comme ça, car d'habitude, je ne parle pas facilement ».

5.2. Traitement des données

5.2.1. Le codage des étudiants selon les groupes de révision collaborative

Les résultats du pré-test (noté sur 13) ont servi de base pour répartir les étudiants en cinq catégories : les très bons, les bons, les assez bons, les moyens et les faibles (cf. chapitre 4, formation des groupes de révision collaborative). Les très bons étudiants (selon les résultats au pré-test) ont été codés comme TB, les bons comme B, les assez bons comme AB, les moyens comme M et les faibles comme F.

Les groupes très hétérogènes ont été codés comme Z, les groupes hétérogènes comme X, les groupes homogènes comme H. Au total, onze groupes de pairs ont été formés.

Dans les trois groupes très hétérogènes, les très bons ont été mis avec les faibles :

- Groupe très hétérogène 1 : Z1TB et Z1F
- Groupe très hétérogène 2 : Z2TB et Z2F

- Groupe très hétérogène 3 : Z3TB et Z3F

Dans les trois groupes hétérogènes, les bons ont été mis avec les moyens :

- Groupe hétérogène 1 : X1B et X1M
- Groupe hétérogène 2 : X2B et X2M
- Groupe hétérogène 3 : X3B et X3M

Dans les cinq groupes homogènes, les très bons ou assez bons ont été mis ensemble :

- Groupe homogène 1 : (très bon et très bon) H1TB1 et H1TB2
- Groupe homogène 2 : (assez bon et assez bon) H2AB1 et H2AB2
- Groupe homogène 3 : (assez bon et assez bon) H3AB1 et H3AB2
- Groupe homogène 4 : (assez bon et assez bon) H4AB1 et H4AB2
- Groupe homogène 5 : (assez bon et assez bon) H5AB1 et H5AB2.

5.2.2. Le test t de Student

L'outil statistique choisi pour traiter les données quantitatives a été le test T de Student¹⁶.

Le test T de Student est recommandé par des statisticiens pour comparer la différence entre avant et après un traitement (Motulsky, 1999).

La valeur p unilatérale ou bilatérale ?

Selon Motulsky (1999 : 10), si on choisit une valeur p unilatérale (*one-tail p value*), on doit prévoir avant la collecte des données quel groupe aura la moyenne la plus élevée. Et si c'est l'autre groupe qui a la moyenne plus élevée, on doit attribuer ce résultat au hasard. C'est pourquoi, très souvent la valeur p bilatérale est utilisée (*two-tail p value*). Pour le traitement des données quantitatives dans cette recherche, toutes les valeurs p sont bilatérales.

Ensuite, il sera nécessaire de savoir choisir entre le test T de Student apparié ou non apparié.

Le test T de Student apparié ou non apparié ?

Le test t de Student apparié (*paired T-test*) est recommandé quand on mesure une variable avant et après l'intervention sur les mêmes sujets (Motulsky, 1999 : 41). Dans

¹⁶ Avant cette thèse, je n'avais aucune connaissance en statistique. Michèle Pitterman du laboratoire Parole et Langage à Aix-en-Provence au eu la gentillesse de me donner les premières notions de base en statistique.

ce cas, les échantillons sont appariés.

Le test t de Student non apparié (*unpaired T-test*) est recommandé quand on veut comparer les moyennes de deux groupes de sujets différents. Dans ce cas, les échantillons sont indépendants (Ehrlich & Flament, 1964 :108)

Pour cette recherche, le test t de Student apparié bilatéral a été appliqué pour le traitement du corpus des textes et rétroactions de six étudiants de la classe expérimentale. Le test t de Student non apparié bilatéral a été appliqué pour comparer les résultats des tests et du questionnaire d'auto-évaluation entre la classe expérimentale et la classe de contrôle.

Quel seuil de probabilité ?

Le seuil de probabilité retenu pour le traitement de mes données est $\alpha = 0,05$ ¹⁷.

Si la valeur obtenue est inférieure à celle attendue au seuil de probabilité 0,05, on va conclure que la différence de moyennes entre les deux échantillons est significative et qu'elle n'est pas due au hasard. On peut aussi dire que l'hypothèse nulle est rejetée.

Dans cette étude, les termes de Motulsky (1999) seront repris pour catégoriser les valeurs p.

- >0.05 : différence non significative
- de 0.01 à 0.05 : différence significative *
- de 0.001 à 0.01 : différence très significative **
- < 0.001 : différence extrêmement significative ***

(Motulsky, 1999 : 12).

Il s'agit ici de seuils de probabilités, et non pas des valeurs des tests qui doivent être lues dans les tables de probabilités qui conviennent.

Motulsky (1999) a fait une remarque sur l'interprétation de la valeur p :

« Many people misunderstand P values. If the P value is 0.03, that means that there is a 3% chance of observing a difference as large as you observed even if the two population means are identical (the null hypothesis is true). It is tempting to conclude, therefore, that there is a 97% chance that the difference you observed reflects a real difference between populations and a 3% chance that the difference is due to chance. However, this would be an incorrect conclusion. What you can say is that random sampling from identical populations would lead to

¹⁷ C'est aussi le seuil de probabilité retenu par nombreux chercheurs travaillant sur la révision collaborative tels que Min (2006), Yang et al. (2006) en particulier, et par des chercheurs en sciences humaines en général.

a difference smaller than you observed in 97% of experiments and larger than you observed in 3% of experiments ».

(Motulsky, 1999 : 9)

« Beaucoup de gens comprennent mal la valeur p. Si $p = 0.03$, cela veut dire qu'il y a 3% des chances de trouver une différence aussi grande que ce que vous avez trouvé alors que les moyennes des deux échantillons sont identiques (l'hypothèse nulle est vraie). On est tenté de conclure qu'il y a 97% des chances que la différence que vous avez trouvée reflète une réelle différence entre les échantillons et qu'il y a 3% des chances que cette différence soit due au hasard. Cependant, ce serait une conclusion erronée. Ce que vous pouvez dire est que l'échantillonnage aléatoire sur des populations identiques pourrait conduire à une différence plus petite que ce que vous avez observé dans 97% des cas et plus grande que ce que vous avez observé dans 3% des cas ».

(Motulsky, 1999 : 9)

La présente recherche adopte donc ce point de vue de Motulsky (1999).

5.2.3. Traitement du corpus des textes et rétroactions

Les impacts de la révision collaborative sur la compétence de révision d'un étudiant ont été mesurés sous deux aspects : la capacité à donner des rétroactions sur le texte du pair (en tant que réviseur), et la capacité à tenir compte des rétroactions du pair pour améliorer son propre texte (en tant que rédacteur). Le modèle d'analyse de la compétence de révision collaborative a été présenté dans le chapitre 3.

Trois sous-corpus ont été élaborés à partir des 48 textes et rétroactions des six étudiants:

- Sous-corpus 1 : les détections de qualités et de problèmes faites par le pair réviseur sur la première version des textes 1, 2, 3 et 4.
- Sous-corpus 2 : les diagnostics et corrections proposés par le pair réviseur sur les erreurs détectées dans la première version des textes 1, 2, 3 et 4.
- Sous-corpus 3 : les rétroactions négatives du réviseur, traitées et concrétisées par le rédacteur dans la deuxième version des textes 1, 2, 3 et 4.

Les sous-corpus 1 et 2 permettent donc de mesurer les impacts de la révision collaborative étayée sur la compétence du pair réviseur et le sous-corpus 3 permet de mesurer les impacts sur la compétence du pair rédacteur. Ces trois sous-corpus ont été présentés sous forme des tableaux en annexes 2.2, 2.3, 2.4.

5.2.3.1. Sous-corpus 1 des détections de qualités et de problèmes

Le sous-corpus 1 (fourni en annexe 2.2) réunit toutes les détections de qualités et de problèmes faites par les six réviseurs aux rédacteurs pour les textes 1, 2, 3 et 4. Les détections peuvent se présenter sous forme de phrases écrites en marge du texte, ou sous forme de soulignements d'erreurs à l'intérieur du texte.

Critères d'analyse :

Pour déterminer si les quinze semaines d'expérimentation ont permis à nos étudiants d'améliorer leur capacité à donner des rétroactions sur le texte du pair, le sous-corpus 1 a été analysé selon trois critères :

- Quantité des détections de problèmes et quantité des détections de qualités
- Quantité des détections sur la textualité et quantité des détections sur la langue
- Qualité des détections : réussies ou ratées.

Les détections effectuées sur le texte 1 (rédigé avec la révision collaborative non étayée) ont été comparées avec la moyenne des détections effectuées sur les textes 2, 3 et 4 (rédigés avec la révision collaborative étayée).

Les questions qui ont été posées sont les suivantes :

- Les réviseurs de la classe expérimentale feront-ils significativement plus de détections de problèmes dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?
- Les réviseurs de la classe expérimentale feront-ils significativement plus de détections de qualités dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?
- Les réviseurs de la classe expérimentale feront-ils significativement plus de détections sur l'aspect textuel dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?
- Les réviseurs de la classe expérimentale feront-ils significativement plus de détections sur l'aspect linguistique dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?
- Les réviseurs de la classe expérimentale feront-ils significativement moins de détections ratées dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?

Codage des détections de qualités et de problèmes :

Toutes les détections faites par les six pairs réviseurs ont été reproduites telles quelles dans le sous-corpus 1. La plupart des détections ont été rédigées par les étudiants en français, quelques-unes en vietnamien. La traduction en français de ces détections apparaît juste sous leur original en vietnamien. Toutes les détections ont été codifiées et numérotées selon leur ordre d'apparition sur la feuille de rédaction et de rétroaction. Celles que le pair a mises en marge du texte ont été signalées comme RM (rétroactions en marge). Les détections d'erreurs qui renvoient aux soulignements faits par le pair à l'intérieur du texte ont été codifiées comme R (rétroaction). Les rétroactions du pair sont signalées avec les caractères Papyrus et le texte initial produit par le rédacteur est en *Monotype Corsiva*.

Ex :

Code	Rétroactions du pair
RM5	Từ dùng chưa đa dạng, lặp lại. Le lexique était peu varié, il y a eu des répétitions.
R6	<u>La semaine</u> , j'ai fait un voyage à Paris.

Les remarques générales en marge résumant des problèmes linguistiques du texte qui seront repris plus en détail plus tard, sont codées comme RM0.

Ex :

Code	Rétroactions du pair
RM0	Lỗi sai về đại từ thay thế, trạng từ, mạo từ, các cấu trúc. Il y a eu des erreurs de pronoms compléments, d'adverbes, d'articles, de structures.

Lorsqu'une rétroaction en marge et un soulignement à l'intérieur du texte détectent la même erreur, ces deux rétroactions sont réunies dans le sous-corpus 1 et ont le même code.

Un problème de codage s'est posé : comment coder les rétroactions qui signalent la même erreur (de temps verbal par exemple) dans un texte ? Au départ, le même code avait été attribué à toutes ces erreurs, suivi de leur ordre d'apparition. Cependant, ce codage s'est révélé problématique quand il s'agissait de traiter de la qualité des révisions initiées par le pair (sous-corpus 3) car pour la même erreur de temps verbal (dans différents endroits du texte), le rédacteur pouvait réussir la conjugaison d'un verbe et rater celle d'un autre verbe dans la deuxième version de son texte. D'ailleurs, quand on évalue une production écrite, un texte écrit avec douze fois la même erreur de temps sera noté différemment d'un texte avec la même erreur de temps qui n'apparaît qu'une fois. Finalement, un code différent a été donné à chacune des erreurs, même si elles sont de la même nature. Par exemple :

Code	Rétroactions du pair sous forme de soulignements
R14, R15, R16,	<i><u>J'ai fait</u> tous <u>ses</u> efforts pour l'obtention de <u>bon</u> résultats.</i>
R17, R18, R19, R20	<i><u>J'ai reçu</u> toujours beaucoup <u>aidée</u> à mes amis dans les <u>moments</u>¹⁸ les plus difficiles.</i>
R21, R22,	<i><u>Ici, je ne me suis jamais</u> sentie seule.</i>

Traitement des données du sous-corpus 1

Dans le sous-corpus 1, toutes les détections de qualités ou de problèmes faites par le pair réviseur ont été codifiées et traduites en français si elles étaient en vietnamien. Ensuite, chacune de ces détections a été examinée et catégorisée comme :

- détection de problèmes ou détection de qualités
- détection portant sur l'aspect textuel du texte ou portant sur l'aspect linguistique du texte
- détection réussie ou ratée.

Les détections de problème (appelées aussi rétroactions négatives) correspondent à des rétroactions en marge ou des soulignements dans le texte signalant une erreur commise par le rédacteur. **Les détections de qualité** (appelées aussi rétroactions positives ou

¹⁸ Mauvaise rétroaction

compliments) correspondent à des rétroactions en marge signalant des points positifs dans le texte.

Par exemple :

Code	Rétroactions du pair
RM1	T on idée est claire et je l'aime.
RM2	T on vocabulaire est varié.
RM3	T on texte est un peu long (entre 100-120 mots)
RM4-1	Il manque des formules pour commencer et terminer.
R4-2	<i>Au revoir et à bientôt !</i> ...
R6	<i>J'ai aidé Ly à préparer tous les travaux <u>nécessaire</u>.</i>

RM1 et RM2 dans ces exemples seront identifiées comme des détections de qualité. RM3 et R4, R6 seront identifiées comme des détections de problème.

Les détections relatives à l'adéquation à la consigne ; à la capacité à raconter et à décrire ; à la capacité à donner ses impressions ; et à la cohérence sont identifiées comme **les détections portant sur l'aspect textuel du texte**. Les détections relatives à la qualité du lexique, de la grammaire et de l'orthographe sont identifiées comme **les détections portant sur l'aspect linguistique du texte**. Dans le mini-corpus ci-dessus, les RM1, RM2, RM3, R4 portent sur la textualité du texte alors que la R6 porte sur la qualité de la langue.

Les détections qui signalent bien un problème ou une qualité du texte sont considérées comme **détections réussies**. Les détections qui signalent mal un problème ou une qualité du texte sont considérées comme **détections ratées**. Par exemple :

R38	<i>Je comprends que vous n'avez pas la vie facile non plus ...</i>
R39	<i>... et j'espère que je <u>me</u> l'améliore vite.</i>
R40	<i>Finalement, je vous souhaite toujours avoir une <u>bon</u> santé et beaucoup de chance.</i>

Dans ces exemples, R38 est une détection ratée alors que R39 et R40 sont des détections réussies.

Un tableau d'analyse des détections (sous-corpus 1) a été élaboré pour chacun des réviseurs et pour chacun des textes. Il est regroupé avec les analyses des diagnostics et

des corrections dans le tableau d'analyse de la compétence de révision collaborative du réviseur (cf. annexe 2.5).

Par exemple :

Rétroactions	Dét. problèmes	Dét. qualités	Textualité	Langue	Rét. réussies	Rét. ratées
RM1		X	X		X	
RM2		X	X		X	
RM3	X		X		X	
RM4-1 R4-2	X		X		X	

Puisque les six réviseurs étaient les mêmes dans tous les textes, un test t de student apparié bilatéral a été retenu pour traiter les données dans le corpus des textes et rétroactions.

5.2.3.2. Sous-corpus 2 des diagnostics et corrections

Le sous-corpus 2 (fourni en annexe 2.3) a été constitué à partir des diagnostics et des corrections proposés par le pair réviseur au rédacteur du texte. Le sous-corpus 2 a résulté de deux sources : une source écrite (sur la feuille de rédaction et de rétroaction) et une source orale (les enregistrements d'interactions orales entre pairs).

Très souvent, les diagnostics et corrections oraux étaient en vietnamien mais les diagnostics et corrections écrits étaient en français.

Critères d'analyse : Le sous-corpus 2 des diagnostics et corrections du réviseur a été analysé selon les axes suivants :

- Quantité et qualité des diagnostics du réviseur
- Quantité et qualité des corrections du réviseur

Points d'observation :

- Les réviseurs de la classe expérimentale proposeront-ils aux pairs rédacteurs significativement plus de diagnostics sur les erreurs détectées dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?

- Les réviseurs de la classe expérimentale proposeront-ils aux pairs rédacteurs significativement moins de diagnostics ratés dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?
- Les réviseurs de la classe expérimentale proposeront-ils aux pairs rédacteurs significativement plus de corrections sur les erreurs détectées dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?
- Les réviseurs de la classe expérimentale proposeront-ils aux pairs rédacteurs significativement moins de corrections ratées dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?

Codage des diagnostics et corrections

Le codage des détections (sous-corpus 1) a été repris pour le sous-corpus 2 des diagnostics et corrections. Pour chaque détection, j'ai cherché si le réviseur avait fait des diagnostics ou des corrections, à l'écrit ou à l'oral. Tous les diagnostics et corrections ont été reproduits dans le sous-corpus 2, à côté des détections de problème dont elles résultaient.

Par exemple :

	Détections de problème	Diagnostics	Corrections
R7-2	<i>Newyork, le 2 septembre</i>	T ên thành phố không thuộc T ây Ban Nha. La ville n'est pas espagnole.	
R9	<i>Je suis contente de <u>votre appartement</u>.</i>		Maison
R10	<i><u>Puisque mon travail</u>, donc, je voudrais chercher vraiment un appartement qui est calm et clair.</i>	Quand tu utilises « puisque », tu n'as pas besoin de « donc ».	A cause de / Grâce à + N.

Beaucoup de détections de problème n'étaient pas accompagnées de diagnostics ni de corrections. D'ailleurs, si nous avions eu les enregistrements oraux du groupe X2M-X2B, le corpus 2 aurait été plus riche. Mais je n'ai pas eu assez de matériel pour enregistrer trois groupes de pairs en même temps.

Dans ce sous-corpus 2, seuls les diagnostics et corrections proposés par le réviseur ont été repérés, les auto-corrections du rédacteur n'ont pas été prises en compte.

Traitement des diagnostics et corrections

Chaque détection de problème a été qualifiée de deux manières alternatives : « avec diagnostic » ou « sans diagnostic ». Si le réviseur explique l'erreur détectée, la rétroaction sera identifiée comme **avec diagnostic** et une croix sera cochée dans la colonne « diagnostics » dans le tableau d'analyse (voir ci-dessous). La qualité du diagnostic sera aussi définie. Si le réviseur fait une mauvaise explication de l'erreur, le diagnostic sera qualifié comme raté et une croix sera cochée dans la colonne « **diagnostics ratés** ». Par exemple, dans le mini-corpus des diagnostics et corrections ci-dessus, les R7, R10 étaient avec diagnostics, et il n'y a pas eu de diagnostic raté.

Ensuite, chaque détection de problème a été qualifiée de deux manières alternatives : « avec correction » ou « sans correction ». Si le réviseur propose une correction pour l'erreur détectée, la rétroaction sera identifiée comme **avec correction** et une croix sera cochée dans la colonne « corrections » dans le tableau d'analyse (voir ci-dessous). La qualité de la correction sera également définie. Si le réviseur fait une mauvaise correction de l'erreur, la correction sera qualifiée comme ratée et une croix sera cochée dans la colonne « **corrections ratées** ». Par exemple, dans le mini-corpus des diagnostics et corrections ci-dessus, les R9, R10 étaient accompagnées de corrections, et il n'y a pas eu de correction ratée.

Les diagnostics et corrections effectués sur le texte 1 (texte rédigé avec la révision collaborative non étayée) ont été comparés avec la moyenne des diagnostics et corrections effectués sur les textes 2, 3, 4 (textes rédigés avec la révision collaborative étayée).

Un tableau d'analyse des diagnostics et corrections (sous-corpus 2) a été élaboré pour chacun des réviseurs et pour chacun des textes. Il est regroupé avec les analyses des détections dans le tableau d'analyse de la compétence de révision collaborative du réviseur. Au total 24 tableaux d'analyse de la compétence de révision collaborative du réviseur ont été établis (des exemples sont fournis en annexe 2.5).

Par exemple :

Rétroactions	Diagnostics	Diagnostics ratés	Corrections	Corrections ratées
RM1				
RM2			X	
RM3				
RM4-1 R4-2	X	X		

Ce tableau d'analyse montre que les rétroactions RM1, RM2, RM3 n'ont pas été accompagnées de diagnostics d'erreurs. Seule la R4 a eu un diagnostic mais c'était un diagnostic raté (incorrect). Une correction a été proposée à la RM2 et c'était une bonne correction.

5.2.3.3. Sous-corpus 3 des traitements de rétroactions dans la deuxième version de texte

Le sous-corpus 3 (cf. annexe 2.4) permet de mesurer les impacts de la révision collaborative étayée sur la compétence de révision du rédacteur (celui qui écrit le texte).

Dans le sous-corpus 3, ont été traités les comportements du pair rédacteur face aux rétroactions du pair réviseur : comment le pair rédacteur prend en compte les rétroactions du pair réviseur pour réécrire son texte ? Dans ce sous-corpus, les modifications de texte initiées par le pair-rédacteur lui-même n'ont pas été prises en compte car l'objectif est de mesurer les impacts de la révision collaborative.

Critères d'analyse : Le sous-corpus 3 des rétroactions traitées et concrétisées par le rédacteur a été analysé selon les axes suivants :

- Traitement des rétroactions proposées par le pair : suppression, conservation ou révision initiée par le pair ?
- Qualité des révisions initiées par le pair : succès, échec, effet mixte.

Points d'observation :

- Les rédacteurs de la classe expérimentale feront-ils significativement moins de suppressions dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?

- Les rédacteurs de la classe expérimentale feront-ils significativement moins de conservations dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?
- Les rédacteurs de la classe expérimentale feront-ils significativement plus de révisions initiées par le pair dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?
- Les rédacteurs de la classe expérimentale feront-ils significativement plus de révisions initiées par les pairs réussies dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?
- Les rédacteurs de la classe expérimentale feront-ils significativement moins de révisions initiées par les pairs ratées dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?
- Les rédacteurs de la classe expérimentale feront-ils significativement moins de révisions initiées par les pairs à effet mixte dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?

Codage des traitements adoptés par les rédacteurs face aux rétroactions du pair

1. Les traitements des rétroactions du pair

Dans le sous-corpus 3, ont été mises en parallèle les détections de problèmes faites par le pair et les traitements adoptés par l’auteur du texte face à ces rétroactions négatives.

Les détections de problèmes du pair ont été traitées par le rédacteur de trois manières dans la deuxième version de texte : soit le rédacteur supprime les passages sur lesquels portent les rétroactions, soit il conserve tels quels les passages sur lesquels portent les rétroactions, soit il modifie les passages sur lesquels portent les rétroactions. Nous allons analyser chacun de ces trois traitements en comparant les deux versions de textes.

Pour chacune des détections de problèmes faites par le pair réviseur, j’ai regardé dans la deuxième version comment cette rétroaction a été traitée par le pair-rédacteur. Si celui-ci ne reprend pas dans la deuxième version, le passage de texte sur lequel porte la rétroaction, ce traitement est codé comme **une suppression**. Par exemple :

Code	Détections de problèmes	Traitements dans la deuxième version
R17	<i>A 11 heures, je <u>suis déjeuné</u></i>	Passage supprimé, déplacé et remplacé par : <i>A l’hôtel, j’ai pris un bon petit déjeuner.</i>
R19	<i>J’ai écouté <u>la music</u>,</i>	Passage supprimé

Si le pair-rédacteur garde son avis et reprend tel quel le passage de texte sur lequel porte la rétroaction, ce traitement est codé comme **une conservation**. Par exemple :

Code	Rétroactions du pair	Traitements dans la deuxième version
R28	<i>Je comprends que vous n'avez pas la vie facile non plus ...</i>	<i>Je comprends que vous n'avez pas la vie facile non plus</i>

Si le pair-rédacteur révisé le passage de texte sur lequel porte la rétroaction, ce traitement est codé comme **une révision initiée par le pair**. Par exemple :

Code	Rétroactions du pair	Traitements dans la deuxième version
R15-12, R24	<i>C'est pourquoi, j'ai eu rarement mal à la tête.</i>	<i>C'est pourquoi, j'ai parfois mal à la tête.</i>

2. La qualité des révisions initiées par le pair (RIPP)

Examinons maintenant la qualité des révisions initiées par le pair. Est-ce que le pair rédacteur a repris avec succès la remarque du pair dans la deuxième version de son texte, est-ce qu'il a échoué, est-ce qu'il a partiellement réussi sa reprise ?

La qualité des révisions initiées par le pair sera analysée selon la catégorie mise en place par Yang et al. (2006)¹⁹. Chacune des révisions initiées par le pair sera qualifiée comme RIPP réussie, RIPP ratée, ou RIPP à effet mixte.

Les révisions initiées par le pair sont considérées comme **RIPP réussie** quand le rédacteur a bien corrigé l'erreur détectée par le pair.

Les révisions initiées par le pair sont considérées comme **RIPP ratée** quand le rédacteur a mal corrigé l'erreur détectée par le pair.

Les révisions initiées par le pair sont considérées comme **RIPP à effet mixte** quand le rédacteur a réussi à trouver la bonne forme grammaticale mais il a fait une faute d'orthographe sur la forme du mot à corriger :

¹⁹ Yang et al. (2006) ont classifié les révisions dans une des trois catégories : succès, échec, effet mixte (catégories adaptées de Conrall & Goldstein, 1999).

Code	Rétroactions émises dans la première version	Traitements dans la deuxième version
R6	<i>J'ai aussi rencontré beaucoup de gens qui étaient très <u>supprenants</u> par sa beauté.</i>	<i>J'ai rencontré beaucoup de touristes qui étaient absolument <u>surpris</u> par sa beauté.</i>

Ou bien, il a fait une nouvelle faute d'orthographe ou de syntaxe dans la phrase qui contient l'erreur à corriger :

Code	Rétroactions émises dans la première version	Traitements dans la deuxième version
R10	<i>Le mariage <u>a organisé</u> en l'église dans le Nord de la ville.</i>	<i>Le mariage <u>a été organisé</u> en l'église dans le Nord de _ville.</i>
R11	<i><u>C'est</u> très magnifique avec des rubans, des ballons, des fleurs...</i>	<i><u>C'était</u> très magnifique avec des rubans, des balons, des fleurs...</i>

Dans les deux exemples ci-dessus, l'erreur signalée a été bien corrigée mais en reprenant la phrase dans la deuxième version, le rédacteur a commis de nouvelles erreurs : « le Nord de la ville » dans la version 1 est devenu « le Nord de ville » dans la version 2 ; « des ballons » dans la version 1 est devenu « des balons » dans la version 2. Ces deux cas ont été identifiés comme des révisions initiées par le pair à effet mixte.

Traitements du sous-corpus 3

Dans le sous-corpus 3, les traitements apportés par le rédacteur aux détections de problèmes faites par le pair réviseur ont été repérés. Ensuite, chacun de ces traitements a été examiné et identifié comme :

- suppression
- conservation
- révision initiée par le pair

Chacune des révisions initiées par le pair a été qualifiée comme RIPP réussie, RIPP ratée, ou RIPP à effet mixte. Pour chaque rédacteur et chaque texte, un tableau d'analyse de la compétence du rédacteur a été élaboré. Il y a au total 24 tableaux

d'analyse de la compétence de révision collaborative du rédacteur (des exemples sont fournis en annexe 2.6).

Ex :

Rétroactions	Détections problèmes	Suppressions	Conservations	Révisions initiées par le pair	Qualité des RIPP		
					Succès	Echec	Effet mixte
RM5	X			X		X	
RM6	X			X	X		
RM7	X			X	X		
RM8	X			X	X		
R9	X			X			X

Ce tableau d'analyse montre que les RM5, RM6, RM7, RM8, R9 du réviseur ont été toutes reprises par le rédacteur dans sa deuxième version de texte. Aucune de ces rétroactions n'a donné lieu à des suppressions ou des conservations de texte. Le rédacteur a bien repris les RM6, RM7, RM8 mais il a mal traité la RM5 et la R9.

5.2.4. Traitement du pré-test et du post-test

Codage des données :

Les résultats obtenus par la classe expérimentale et la classe de contrôle au pré-test et au post-test ont été rentrés dans un tableau sur Excel. Non seulement la note totale mais aussi les petites notes composantes de la grille d'évaluation ont été rentrées.

Critères d'analyse :

Les résultats aux tests des deux classes ont été comparés selon trois critères :

- La performance générale (note totale) des deux classes.
- La performance générale (note totale) de chaque groupe de niveaux d'étudiants.
- Les performances spécifiques (petites notes composantes de la note totale) des deux classes.

Les groupes de niveaux sont au nombre de cinq : les très bons, les bons, les assez bons, les moyens et les faibles (selon les résultats au pré-test, cf. annexe 1.1).

La note totale a été composée de six petites notes mesurant l'adéquation à la consigne, la capacité à raconter et à décrire, la capacité à donner ses impressions, la cohérence, le lexique et l'orthographe lexicale, la syntaxe et l'orthographe syntaxique.

Points d'observation :

- La classe expérimentale fera-t-elle de meilleurs progrès entre le pré-test et le post-test que la classe de contrôle ?
- Les groupes de niveaux de la classe expérimentale feront-ils de meilleurs progrès entre le pré-test et le post-test que leurs groupes équivalents dans la classe de contrôle ?
- Pour chacun des six critères constituant la note totale, la classe expérimentale fera-t-elle de meilleurs progrès entre le pré-test et le post-test que la classe de contrôle ?

Traitement des données :

1. Pour répondre à la première question, le progrès fait par chaque étudiant entre le post-test et le pré-test a été calculé de la manière suivante :

Progrès 1 = Note totale du post-test – note totale du pré-test

Par exemple, si un étudiant a eu 9 points au pré-test et 10 points au post-test, son progrès sera $10 - 9 = 1$. Un test t de Student non apparié bilatéral a été appliqué sur les moyennes des progrès faits par les étudiants de chaque classe.

2. Pour répondre à la deuxième question, le progrès fait par chaque étudiant entre le post-test et le pré-test a été calculé de manière suivante :

Progrès 2 = Note totale du post-test – note totale du pré-test

Un test t de Student non apparié bilatéral a été appliqué sur les moyennes des progrès faits par chacun des groupes de niveaux dans les deux classes.

3. Pour répondre à la troisième question, le progrès fait par chaque étudiant entre le post-test et le pré-test a été calculé de manière suivante :

Progrès 3 = Note d'un critère du post-test – Note d'un critère du pré-test

Par exemple, si un étudiant a eu 0,5 point pour la cohérence au pré-test et 1 point pour la cohérence au post-test, son progrès sera $1 - 0,5 = 0,5$. Un test t de Student non apparié bilatéral a été appliqué sur les moyennes des progrès réalisés par les étudiants de chaque classe.

5.2.5. Traitement des données du questionnaire d'auto-évaluation

Codage des données

Dans le questionnaire d'auto-évaluation, les étudiants des deux classes d'expérimentation et de contrôle ont auto-évalué sur une échelle de 1 à 10 points, la qualité de leurs textes, leur compétence de révision ainsi que leur motivation avant le semestre de l'expérimentation et après le semestre de l'expérimentation. Les notes d'auto-évaluation (entre 0 et 10) de chaque étudiant ont été rentrées dans un tableau d'Excel.

Critères d'analyse :

Le questionnaire d'auto-évaluation a été analysé selon trois axes : qualité de texte, compétence de révision, motivation.

Points d'observation :

- Selon les auto-évaluations des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale feront-ils de meilleurs progrès en termes de qualité de texte que ceux de la classe de contrôle ?
- Selon les auto-évaluations des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale feront-ils de meilleurs progrès en termes de compétence de révision que ceux de la classe de contrôle ?
- Selon les auto-évaluations des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale feront-ils de meilleurs progrès en termes de motivation que ceux de la classe de contrôle ?

Traitement des données

La différence entre avant et après l'expérimentation a été calculée pour chaque étudiant. Par exemple, si un étudiant a choisi 5 (sur l'échelle de 0 à 10) pour sa capacité à réviser son propre texte avant l'expérimentation et il a choisi 7 pour sa capacité à réviser son propre texte après l'expérimentation ; la différence entre avant et après l'expérimentation (ou le progrès) sera $7-5 = 2$.

Un test t de Student non apparié bilatéral a été appliqué pour comparer les moyennes de progrès entre les deux classes pour chacune des questions.

5.2.6. Traitement des données des entretiens

Codage des données :

Tous les vingt-deux entretiens ont été retranscrits en vietnamien. Vu les contraintes de temps, seuls les passages cités dans la thèse ont été traduits en français.

Critères d'analyse :

Les entretiens ont été analysés selon trois axes :

- impacts sur la compétence de révision
- impacts sur la qualité de texte
- évaluation du dispositif expérimental

Points d'observation :

- Selon les dires des étudiants, quels sont les impacts de la révision collaborative étayée sur la compétence de révision des étudiants de la classe expérimentale ?
- Selon les dires des étudiants, quels sont les impacts de la révision collaborative étayée sur la qualité des textes produits par les étudiants de la classe expérimentale ?
- Comment les étudiants de la classe expérimentale évaluent-ils le dispositif de la révision collaborative étayée ?

Traitement des données :

Une analyse qualitative de contenu a été menée sur les entretiens. Après la transcription, chaque entretien a été divisé en différents thèmes (selon les questions posées). Ensuite, des fichiers-thèmes ont été constitués regroupant les propos des étudiants pour chaque thème.

L'analyse s'est basée sur la fréquence des termes utilisés par les étudiants, le choix de ces termes, leur mode d'agencement, la construction du discours, l'émotion dans la voix...

Conclusion

Dans ce chapitre ont été expliqués le recueil et le traitement des données de la présente étude.

Cinq types de données ont été collectés tout au long de l'expérimentation de la révision collaborative étayée : 48 textes et rétroactions, 6 enregistrements d'interactions orales, 88 tests de production écrite, 44 questionnaires d'auto-évaluation, et 22 entretiens semi-directifs. Les textes et rétroactions et les enregistrements ont été produits par trois groupes de pairs de la classe expérimentale pendant tout le semestre ; les tests et les questionnaires d'auto-évaluation par les étudiants des deux classes d'expérimentation et de contrôle ; et les entretiens par la classe expérimentale. Le corpus des textes et rétroactions a été analysé selon le modèle d'analyse de la compétence de révision collaborative (cf. tableau 3.1). La compétence de révision collaborative comprend la compétence du réviseur et la compétence du rédacteur. La compétence du réviseur est constituée de la capacité à détecter des problèmes et des qualités dans le texte du pair ; et de la capacité à proposer des diagnostics et des corrections au pair. La compétence du rédacteur est mesurée par la capacité à traiter les rétroactions du pair et à concrétiser les révisions initiées par le pair dans la deuxième version de son texte. Ainsi, trois sous-corpus ont été constitués : le sous-corpus des détections du réviseur ; le sous-corpus des diagnostics et corrections du réviseur ; et le sous-corpus des détections du pair, traitées et concrétisées par le rédacteur dans la deuxième version de son texte.

Les tests ont été notés selon la grille d'évaluation de la production écrite du Delf A2. La note totale a été composée de six critères : adéquation à la consigne ; capacité à raconter et à décrire ; capacité à donner ses impressions ; cohérence ; lexique et orthographe lexicale ; syntaxe et orthographe syntaxique.

Quant au questionnaire d'auto-évaluation, les notes d'auto-évaluation de qualité de texte, de compétence de révision et de motivation (entre 0 et 10) de chaque étudiant de la classe expérimentale ont été comparées avec celles de la classe de contrôle.

Les entretiens ont été analysés selon trois axes : impacts sur la compétence de révision, impacts sur la qualité de texte et évaluation de l'expérimentation.

Le test t de Student a été retenu pour l'analyse des données quantitatives (textes et rétroactions, tests et questionnaires), tandis que l'analyse de contenu a été retenue pour l'analyse des données qualitatives (enregistrements des interactions orales, entretiens).

Le test t de Student apparié bilatéral a été appliqué pour le traitement du corpus des textes et rétroactions puisque les sujets sont les mêmes (six étudiants de la classe expérimentale) ; le test t de Student non apparié bilatéral a été choisi pour le traitement des tests et du questionnaire d'auto-évaluation puisque les sujets sont différents (les étudiants de la classe expérimentale et les étudiants de la classe de contrôle).

Conclusion de la partie II

La deuxième partie de cette étude rapporte le travail mené sur le terrain et les traitements appliqués aux données.

Dans le quatrième chapitre, un dispositif expérimental solide a été proposé et mis en opération, compte tenu des qualités et des limites des expérimentations antérieures de la révision collaborative. Les classes d'expérimentation et de contrôle ont été formées après un pré-test. Elles ont partagé plusieurs tronc pédagogiques communs, la seule spécificité de la classe expérimentale a été le recours aux rétroactions du pair pour la révision de texte. Les étudiants de la classe expérimentale ont été aidés à conceptualiser les stratégies de révision collaborative ; puis, à pratiquer la révision collaborative étayée entre pairs ; avant d'essayer une révision collaborative autonome, sans soutien de la part de l'enseignant. La mise en place de la classe de contrôle permettra de comparer les impacts de la révision collaborative étayée sur l'appropriation de la compétence de production écrite par rapport à l'enseignement classique, par le biais des tests et d'un questionnaire d'auto-évaluation de progrès obtenus par les étudiants entre avant et après le semestre d'apprentissage.

Dans le cinquième chapitre, ont été détaillés les traitements appliqués aux données. Cinq types de données ont été collectés tout au long de l'expérimentation de la révision collaborative étayée : 48 textes et rétroactions, 6 enregistrements d'interaction orale, 88 tests de production écrite, 44 questionnaires d'auto-évaluation, et 22 entretiens semi-directifs. Chaque type de données a demandé un traitement spécifique. Les méthodes d'analyse peuvent être quantitative ou qualitative en fonction des données et des objectifs de la recherche. La nouveauté de cette étude par rapport à des recherches antérieures est la possibilité d'expliquer les résultats de l'analyse quantitative par les données qualitatives et de confirmer les résultats de l'analyse qualitative par les données quantitatives.

Il nous reste à présent à réaliser les analyses afin d'obtenir les résultats de la recherche. C'est l'objectif de la troisième partie qui suit.

Partie III : Analyse et interprétation des données

La troisième partie de ce travail a pour objectif de présenter et de discuter les résultats de la recherche. Elle s'articule autour de trois chapitres, chacun exposant un volet de l'analyse.

Le sixième chapitre dévoilera les résultats de l'analyse du corpus des textes et rétroactions ; et du corpus des interactions orales entre pairs. Il s'agit de quarante-huit textes et rétroactions écrites et de six enregistrements d'interaction orale produits par trois groupes de révision collaborative dans la classe expérimentale. Ces groupes ont été choisis au hasard, chacun représentant un des trois types de groupe de pairs mis en place pendant l'expérimentation. D'abord, les impacts de la révision collaborative étayée sur la capacité à réviser le texte du pair seront identifiés et commentés. Ensuite, les bénéfices de l'expérimentation sur la capacité à réviser son propre texte seront mesurés et discutés.

Dans le septième chapitre, les progrès obtenus par la classe expérimentale seront comparés avec la classe de contrôle. Dans un premier temps les performances au pré-test et au post-test seront calculées. Viendra ensuite l'analyse des données du questionnaire d'auto-évaluation. L'exposition des résultats statistiques sera accompagnée de commentaires.

Le dernier chapitre s'attache à analyser les entretiens semi-directifs qui ont été conduits auprès des 22 étudiants de la classe expérimentale. D'une part, leurs progrès en termes de compétence de révision et en termes de qualité de textes seront auto-évalués et explicités par les étudiants. D'autre part, des jugements de valeur seront émis par les étudiants sur les apports et les limites de la nouvelle méthode pédagogique.

Chapitre 6 : Analyse du corpus des textes et rétroactions

Après avoir décrit les traitements des données dans le chapitre précédent, il sera question dans ce chapitre, de présenter et de commenter les résultats de l'analyse du corpus des quarante-huit textes et rétroactions écrites et des six enregistrements d'interactions orales entre pairs. L'objectif est de mesurer la différence au niveau des opérations de révision collaborative effectuées par six étudiants sur les textes avant et après l'expérimentation.

Pour cela, trois sous-corpus ont été constitués correspondant à différentes opérations de révision collaborative : le sous-corpus 1 des détections du réviseur ; le sous-corpus 2 des diagnostics et corrections du réviseur ; et le sous-corpus 3 des détections du pair, traitées et concrétisées par le rédacteur dans la deuxième version de son texte. Les enregistrements d'interactions orales n'ont pas fait l'objet d'une analyse conversationnelle particulière, ils ont été utilisés dans cette recherche pour compléter le corpus des rétroactions écrites, surtout le sous-corpus 2 des diagnostics et corrections.

La compétence de révision d'un étudiant est constituée de la capacité à réviser le texte du pair (capacité à proposer au pair des détections, des diagnostics et des corrections), et de la capacité à réviser son propre texte (capacité à traiter et à concrétiser les rétroactions du pair dans la deuxième version de texte). Ainsi, dans un premier temps, les résultats de l'analyse des sous-corpus 1 et 2 permettront de mesurer les impacts de la révision collaborative étayée sur la capacité à réviser le texte du pair. Ensuite, le sous-corpus 3 identifiera les impacts de l'expérimentation sur la capacité à réviser son propre texte.

Les opérations de révision effectuées par six étudiants de la classe expérimentale sur les textes 2, 3, 4 (rédigés avec la révision collaborative étayée) seront comparées avec les opérations de révision réalisées sur le texte 1 (rédigé avec la révision collaborative non étayée). Ce corpus exclut la classe de contrôle puisque celle-ci ne pratiquait pas la révision collaborative. L'analyse de ce corpus est quantitative à l'aide du test t de student apparié bilatéral. Ce test est recommandé quand on veut mesurer la différence entre avant et après une expérimentation sur les mêmes sujets.

6.1. Impacts sur la capacité à réviser le texte du pair

La capacité à réviser le texte du pair comprend la capacité à faire des détections et la capacité à proposer au pair des diagnostics et des corrections d'erreurs. Quels sont donc les impacts de la révision collaborative sur la capacité à faire des détections, des diagnostics et des corrections au pair ? Dans cette section, les résultats de l'analyse du sous-corpus 1 des détections (fourni en annexe 2.2) et du sous-corpus 2 des diagnostics et corrections (fourni en annexe 2.3) seront rapportés.

6.1.1. Impacts sur la capacité à faire des détections

Le sous-corpus 1 des détections faites par le pair sera analysé suivant trois aspects :

- Quantité des détections de problèmes et quantité des détections de qualités
- Quantité des détections sur la textualité et quantité des détections sur la langue
- Qualité des détections

Les questions que l'on se pose sont les suivantes :

- Les réviseurs de la classe expérimentale feront-ils significativement plus de détections de problèmes dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?
- Les réviseurs de la classe expérimentale feront-ils significativement plus de détections de qualités dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?
- Les réviseurs de la classe expérimentale feront-ils significativement plus de détections sur l'aspect textuel dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?
- Les réviseurs de la classe expérimentale feront-ils significativement plus de détections sur l'aspect linguistique dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?
- Les réviseurs de la classe expérimentale feront-ils significativement moins de détections ratées dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?

6.1.1.1. Quantité des détections de problèmes

Voici les détections de problèmes qu'a faites chacun des réviseurs à son pair, sur les textes 1, 2, 3, 4.

Réviseurs	Dét. prob. T1	Dét. prob. T2	Dét. prob. T3	Dét. prob. T4
Z1TB	22	23	16	34
Z1F	9	8	2	1
X2B	13	8	4	7
X2M	12	6	3	5
H2AB1	7	10	7	10
H2AB2	12	15	12	12
Total 6 réviseurs	75	70	44	69

Dét. prob. : Détections de problèmes

Tableau 6.1 : Quantité des détections de problèmes - 4 textes

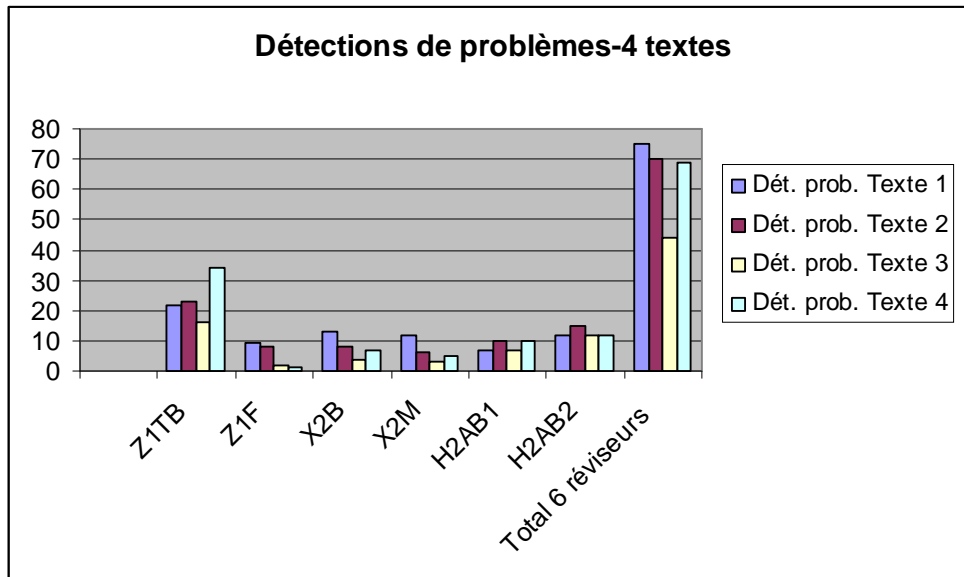


Figure 6.1 : Quantité des détections de problèmes – 4 textes

On peut constater que le nombre des détections de problèmes faites par les 6 réviseurs a légèrement baissé du texte 1 au texte 2, pour chuter au texte 3 et remonter au texte 4. Dans tous les 4 textes, tous les réviseurs ont su détecter les erreurs dans le texte de leur pair. Le meilleur étudiant au pré-test Z1TB a fait le plus de détections de problèmes à son pair.

Ensuite, ont été comparés le nombre des détections de problèmes effectuées sur le texte 1 et la moyenne des détections de problèmes effectuées sur les textes 2, 3, 4.

Réviseur	Dét. prob. T1	Dét. prob. Moyenne T234
Z1TB	22	24,33
Z1F	9	3,67
X2B	13	6,33
X2M	12	4,67
H2AB1	7	9
H2AB2	12	13
Total 6 réviseurs	75	61

Tableau 6.2 : Comparaison des détections de problèmes T1 vs T 2, 3, 4.

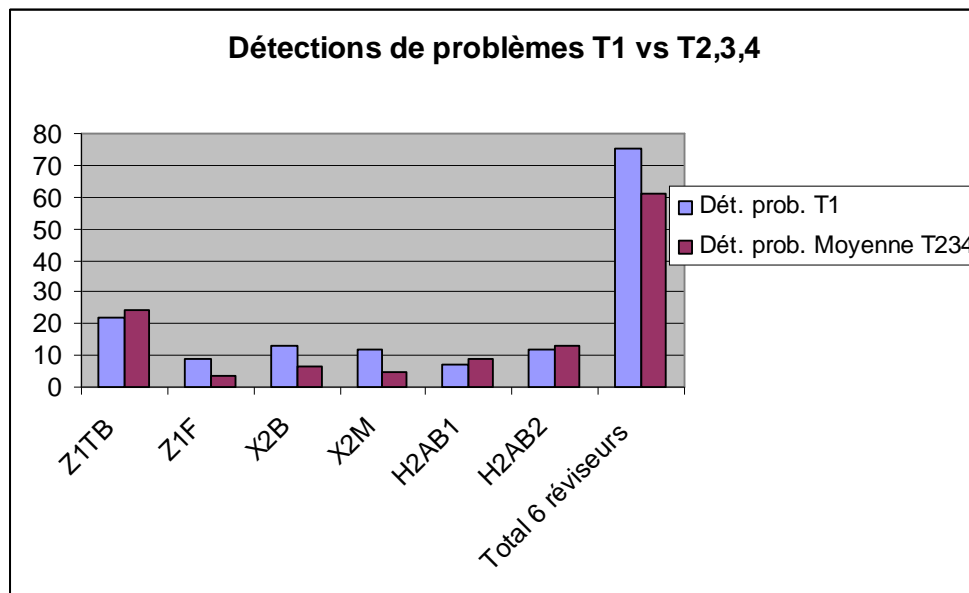


Figure 6.2 : Quantité des détections de problèmes T1 vs T2, 3, 4.

Le test t de Student apparié bilatéral a été appliqué pour vérifier si les 6 réviseurs ont détecté significativement plus de problèmes avec la révision collaborative étayée.

	<i>Dét. prob. T1</i>	<i>Dét. prob. Moyenne T234</i>
Moyenne	12,5	10,17
Degré de liberté	5	
t Statistique	1,25	

Voici le résultat du test t de Student apparié bilatéral : $t(5) = 1,25$; $p = 0,27$ ($p > 0,05$).

Pour le degré de liberté = 5, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Les 6 réviseurs n'ont donc pas fait significativement plus de détections de problèmes dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1.

6.1.1.2. Quantité des détections de qualités (compliments)

Le nombre des détections de qualités faites par chaque réviseur sur les 4 textes de leur pair a été compté.

Réviseur	Dét. qualités T1	Dét. qualités T2	Dét. qualités T3	Dét. qualités T4
Z1TB	3	4	2	6
Z1F	2	2	7	8
X2B	0	3	2	2
X2M	0	2	3	6
H2AB1	2	2	3	4
H2AB2	3	1	2	2
Total 6 réviseurs	10	14	19	28

Dét. qualités : Détections de qualités

Tableau 6.3 : Quantité des détections de qualités - 4 textes

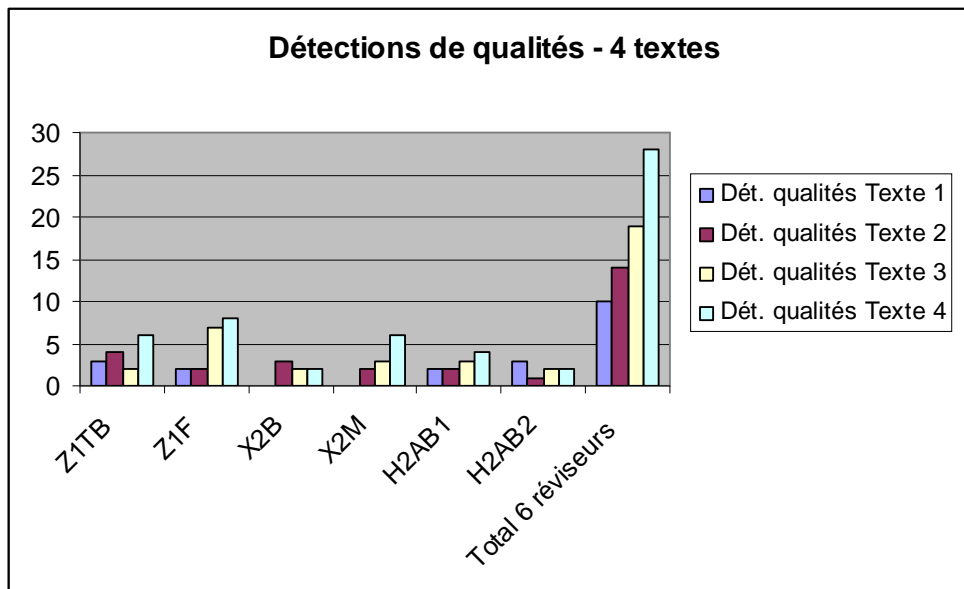


Figure 6.3 : Quantité des détections de qualités – 4 textes

On peut constater que le nombre des détections de qualités ont graduellement augmenté du texte 1 aux textes 2 puis 3 puis 4.

Ensuite, la quantité des détections de qualités sur le texte 1 (révision collaborative non étayée) a été comparée avec la quantité moyenne des détections de qualités des textes 2, 3, 4 (révision collaborative étayée).

Réviseurs	Détections de qualités	
	Texte 1	Moyenne des textes 234
Z1TB	3	4
Z1F	2	5,67
X2B	0	2,33
X2M	0	3,67
H2AB1	2	3
H2AB2	3	1,67
Total 6 réviseurs	10	20,33

Tableau 6.4 : Comparaison des détections de qualités T1 vs T 2, 3, 4.

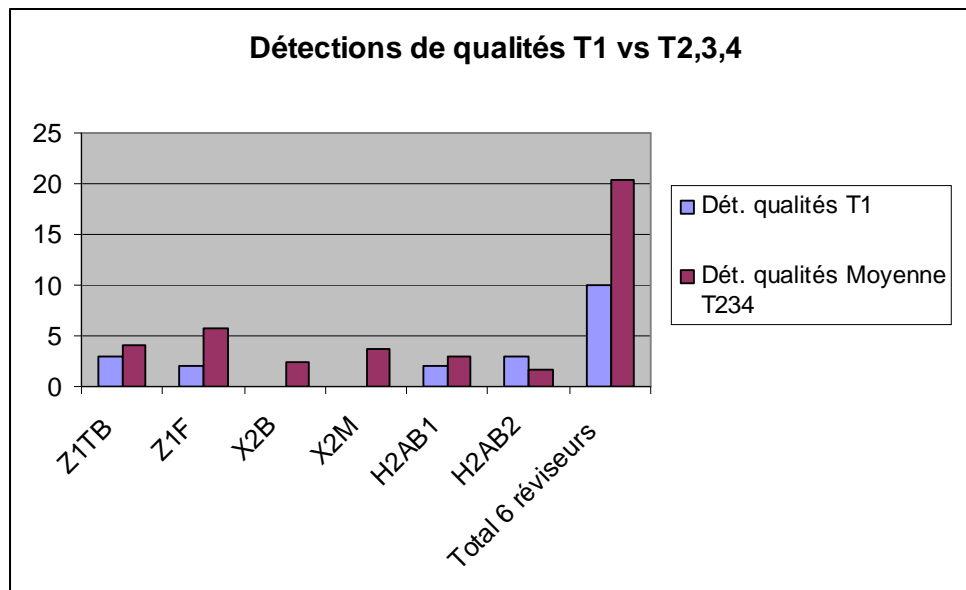


Figure 6.4 : Détections de qualités T1 vs T234

Sur la figure XX, X2B et X2M n'ont fait aucune détection de qualité à leur pair pour le texte 1. Mais pour les textes 2, 3, 4, tous les réviseurs ont fait des remarques positives. De tous les trois groupes, le groupe très hétérogène Z1TB-Z1F en a fait le plus au pair dans les textes 2, 3, 4.

Le test t de Student apparié bilatéral a été appliqué pour vérifier si les six réviseurs ont détecté significativement plus de points positifs dans les textes 2, 3, 4.

	Dét. qualités. T1	Dét. qualités Moyenne T234
Moyenne	1,67	3,39
Degré de liberté	5	
t Statistique	-2,20	

La moyenne des détections de qualités a doublé du texte 1 aux textes 2, 3, 4. Voici le résultat du test t de Student apparié bilatéral : $t(5) = -2,20$; $p = 0,08$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 5, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$ mais significative au seuil de 0,10.

Comparons à présent les détections de qualités faites sur le texte 1 et sur le texte 4 à l'aide du test t de Student apparié bilatéral :

	Dét. qualités T1	Dét. qualités T4
Moyenne	1,67	4,67
Degré de liberté	5	
t Statistique	-2,74	

Voici le résultat du test t de Student apparié bilatéral : $t(5) = -2,74$; **$p^* = 0,04$ ($p < 0,05$)**. Pour le degré de liberté = 5, la valeur du test est significative au seuil $p = 0,05$. Les étudiants ont détecté significativement plus de points positifs sur le texte 4 que sur le texte 1.

Discussion : Comment peut-on expliquer la baisse des critiques et la hausse des compliments ?

J'ai constaté lors de mes corrections de copies que dans les textes 3, 4, 5, les rédacteurs avaient commis moins d'erreurs. Dans une interaction orale enregistrée lors de la révision collaborative du texte 5, une étudiante a dit : « *C'est dommage, il n'y a plus d'erreurs à détecter* ». Dans un entretien, des étudiants ont dit que la pratique de la révision collaborative sur le texte du pair leur avait permis un meilleur contrôle de leurs propres erreurs durant les processus rédactionnels. Par conséquent, les réviseurs, même si leur capacité de détection a été renforcée, ont trouvé moins de problèmes dans les textes 2, 3, 4, mais la différence n'est pas significative.

Quant aux compliments, on pourrait citer quelques facteurs qui ont favorisé l'augmentation des détections de qualités. Dans la feuille de rédaction et de rétroaction, un espace a été réservé aux détections de qualités. Par ailleurs, l'enseignant-chercheur a

demandé aux étudiants de ne pas oublier de faire des compliments sur le texte du pair avant de passer aux critiques. En plus, l'interaction face-à-face pendant 40 minutes aurait fait comprendre aux réviseurs l'importance de faire des détectons de qualités pour réussir la communication avec le pair. Enfin, il semble que les étudiants ont fait des progrès du texte 1 au texte 4. Mais il fallait attendre le texte 4 pour qu'il y ait une différence significative. Ce résultat confirme les travaux de Tuzi (2004), de Guardado et Shi (2007) qui ont trouvé que les étudiants en langue étrangère en situation de révision collaborative étayée, savaient très bien faire des compliments aux pairs.

6.1.1.3. Quantité des détectons sur la textualité

Voici la répartition des détectons sur la textualité des 4 textes :

Réviseurs	Dét. tex. T1	Dét. tex. T2	Dét. tex. T3	Dét. tex. T4
Z1TB	4	11	8	8
Z1F	3	3	4	5
X2B	0	6	3	5
X2M	0	3	4	6
H2AB1	3	6	7	6
H2AB2	4	5	7	7
Total 6 réviseurs	14	34	33	37

Dét. tex. : Détectons sur la textualité

Tableau 6.5 : Répartition des détectons sur la textualité - 4 textes

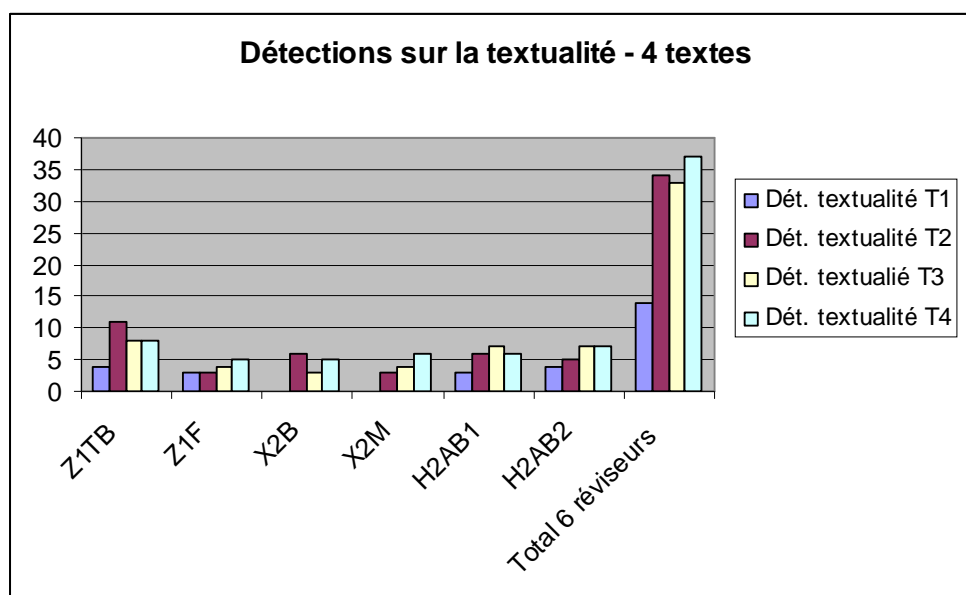


Figure 6.5 : Quantité des détectons sur la textualité – 4 textes

On peut constater ici une nette différence entre le nombre des détections sur la textualité (l'adéquation à la consigne, la capacité à décrire et à raconter, la capacité à donner ses impressions, la cohérence...) entre le texte 1 et les autres textes. La quantité des détections sur la textualité a plus que doublé dans les textes 2, 3, 4.

Le nombre des détections sur la textualité du texte 1 a été comparé avec la moyenne des détections sur la textualité des textes 2, 3, 4.

Réviseur	Dét. tex. T1	Dét. tex. moyenne T234
Z1TB	4	9
Z1F	3	4
X2B	0	4,67
X2M	0	4,33
H2AB1	3	6,33
H2AB2	4	6,33
Total des 6 réviseurs	14	34,67

Tableau 6.6 : Détections sur la textualité T1 vs T2, 3, 4.

On va vérifier par le test t de Student apparié bilatéral si cette différence est significative.

	Dét. textualité T1	Dét. textualité moyenne T234
Moyenne	2,33	5,78
Degré de liberté	5	
t Statistique	-5,46	

On obtient le résultat suivant : $t(5) = -5,46$; $p^* = 0,003$ ($p < 0,05$). Pour le degré de liberté = 5, la valeur du test est très significative au seuil $p = 0,05$.

Une différence très significative a été constatée entre les détections sur la textualité pour le texte 1 et celles pour les textes 2, 3, 4. La révision collaborative étayée aurait permis aux étudiants réviseurs d'accorder bien plus d'attention à l'aspect textuel du texte.

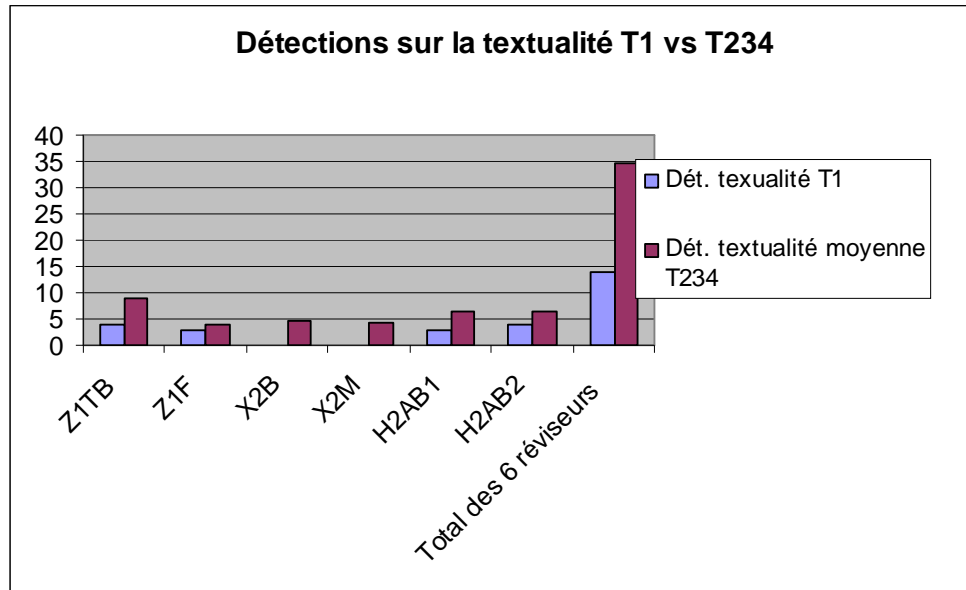


Figure 6.6 : Quantité des détections sur la textualité T1 vs T2, 3, 4.

Pour le texte 1, le groupe X2B-X2M n'a fait aucune détection sur l'aspect textuel du texte du pair. Mais pour les textes 2, 3, 4, tous les 6 réviseurs en ont fait et le très bon étudiant Z1TB en a fait le plus.

6.1.1.4. Quantité des détections sur la langue

Voici le tableau récapitulant les détections sur l'aspect linguistique des textes 1, 2, 3, 4.

Réviser	Dét. langue T1	Dét. langue T2	Dét. langue T3	Dét. langue T4
Z1TB	21	16	10	32
Z1F	8	7	5	4
X2B	13	5	3	4
X2M	12	5	2	5
H2AB1	6	6	3	8
H2AB2	11	11	7	7
Total 6 réviseurs	71	50	30	60

Dét. langue : Détections sur la langue

Tableau 6.7 : Quantité des détections sur la langue – 4 textes

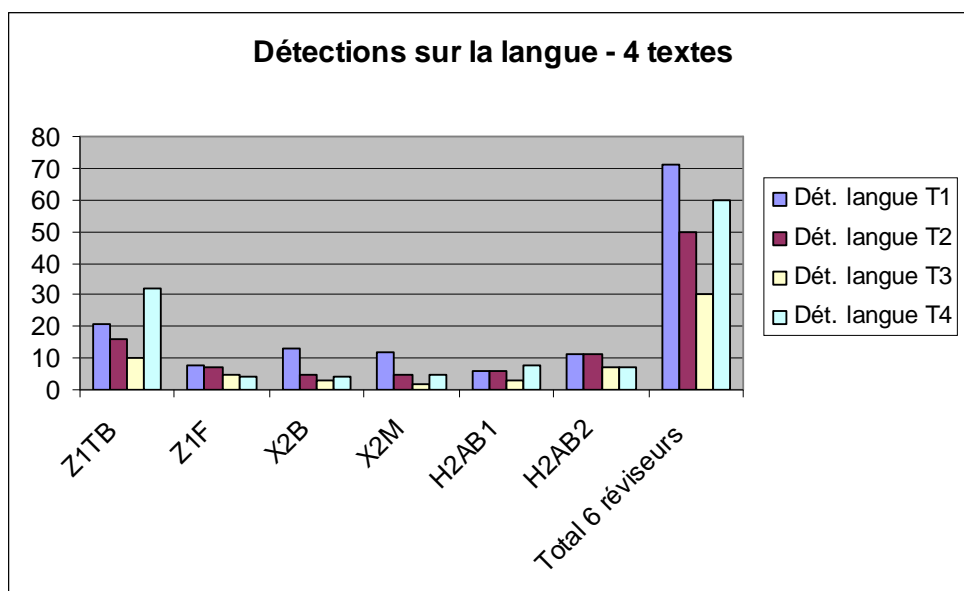


Figure 6.7 : Quantité des détections sur l'aspect linguistique – 4 textes

On peut voir que le nombre des détections sur l'aspect linguistique du texte a baissé de 71 (texte 1) à 50 (texte 2) à 30 (texte 3) pour remonter à 60 (texte 4). De tous les six réviseurs, Z1TB a fait le plus de détections sur l'aspect linguistique des textes de son pair.

Ensuite, le nombre des détections sur l'aspect linguistique du texte 1 a été comparé avec la moyenne des détections sur l'aspect linguistique des textes 2, 3, 4.

Réviseur	Dét. langue T1	Dét. langue moyenne T234
Z1TB	21	19,33
Z1F	8	5,33
X2B	13	4
X2M	12	4
H2AB1	6	5,67
H2AB2	11	8,33
Total 6 réviseurs	71	46,67

Tableau 6.8 : Quantité des détections sur l'aspect linguistique T1 vs T 2, 3, 4.

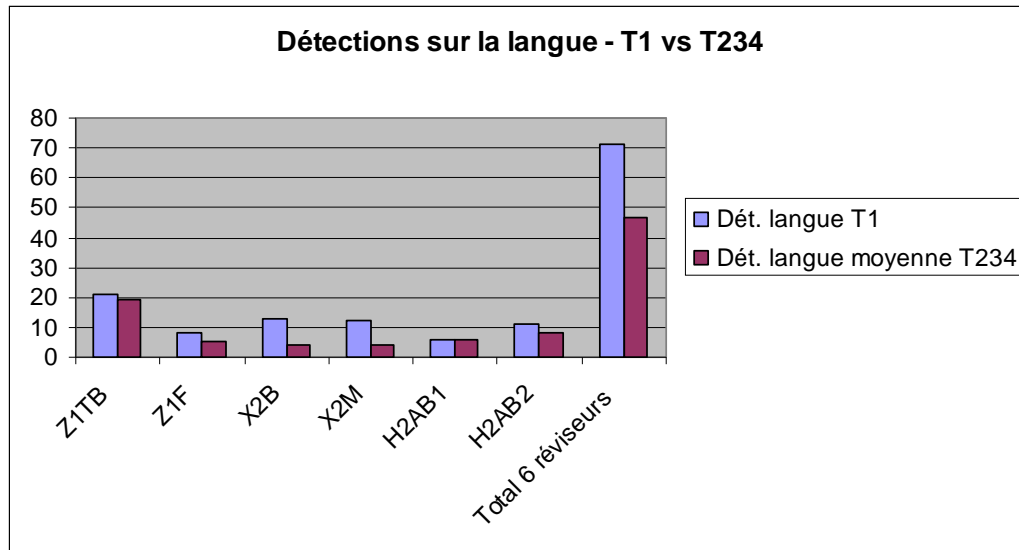


Figure 6.8 : Quantité des détections sur l'aspect linguistique T1 vs T2, 3, 4.

La moyenne des détections sur l'aspect linguistique a chuté du texte 1 aux textes 2, 3, 4. Un test t de student apparié bilatéral a été appliqué pour vérifier si cette baisse est significative.

	<i>Dét. langue T1</i>	<i>Dét. langue moyenne T234</i>
Moyenne	11,83	7,78
Degré de liberté	5	
t Statistique	2,79	

Voici le résultat du test t de Student apparié bilatéral : $t(5) = 2,79$; $p^* = 0,04$ ($p < 0,05$). Pour le degré de liberté = 5, la valeur du test est significative au seuil $p = 0,05$.

Le nombre des détections sur la langue a significativement baissé du texte 1 aux textes 2, 3, 4. La révision collaborative étayée aurait conduit à moins de détections sur la langue.

Discussion : Comment peut-on expliquer l'augmentation des détections sur la textualité et la diminution des détections sur la langue ?

Il n'est pas surprenant que les étudiants accordent plus d'attention au plan textuel et moins d'effort au plan linguistique du texte du pair. Trois explications peuvent être avancées : (1) la plupart des questions dans le questionnaire pour la révision collaborative portent sur le niveau textuel ; (2) la mémoire de travail aurait été surchargée et ne pouvait pas contrôler à la fois l'aspect textuel et linguistique. Elle

aurait choisi de consacrer plus de ressources cognitives à l'amélioration de la textualité, au détriment de l'aspect linguistique ; (3) les rédacteurs auraient commis moins d'erreurs sur la langue, donc il y avait moins de problèmes linguistiques à détecter. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Belcher (1989) selon lesquels les étudiants en L2 faisaient plus de changements de sens que de changements de surface quand ils révisaient leurs textes. Berg (1999), Min (2006) ont également trouvé que les étudiants ayant bénéficié de l'entraînement à la révision collaborative avaient produit significativement plus de révisions sémantiques que ceux de la classe de contrôle. De même, Yang et al. (2006) ont constaté que les étudiants bénéficiant des feedbacks de pairs avaient fait plus de révisions sur le sens que ceux bénéficiant des feedbacks de l'enseignant.

6.1.1.5. Qualité des détections

Pour mesurer la qualité des détections, les détections ratées ont été repérées dans chacun des textes.

Révisseurs	Dét. ratées T1	Dét. ratées T2	Dét. ratées T3	Dét. ratées T4
Z1TB	2	2	0	6
Z1F	2	0	1	0
X2B	7	0	1	0
X2M	0	0	0	0
H2AB1	2	4	0	3
H2AB2	1	2	1	3
Total 6 révisseurs	14	8	3	12

Tableau 6.9 : Quantité des détections ratées - 4 textes

Ensuite, le taux des détections ratées a été calculé comme suit :

- Taux des détections ratées T1 = Quantité des détections ratées T1/ l'ensemble des détections émises pour le texte 1
- Taux moyen des détections ratées T 2, 3, 4 = Quantité moyenne des détections ratées T2, 3, 4/ Moyenne des détections émises pour les textes 2, 3, 4.

Réviseurs	% Dét. Ratées T1	% Dét. ratées Moyenne T234
Z1TB	8%	9%
Z1F	18%	4%
X2B	54%	4%
X2M	0%	0%
H2AB1	22%	19%
H2AB2	7%	14%
Total 6 réviseurs	18%	8%

Tableau 6.10 : Taux des détections ratées T1 vs T2, 3, 4.

On peut constater que le taux des détections ratées a baissé du texte 1 aux textes 2, 3, 4 : de 18% à 8%.

La graphique suivante permet de mieux voir la répartition des détections ratées selon chacun des réviseurs :

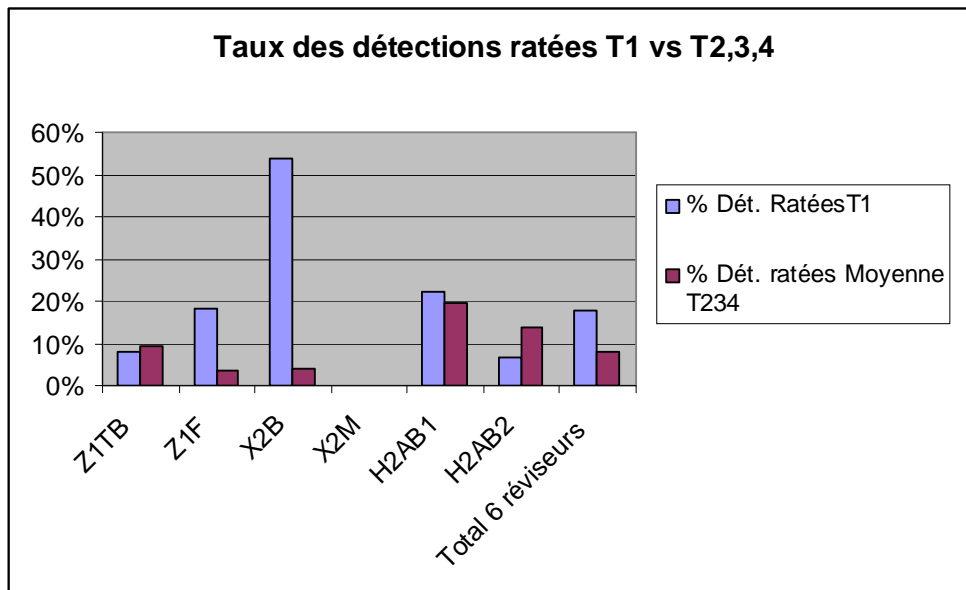


Figure 6.9 : Taux des détections ratées T1 vs T2, 3, 4.

Un test t de Student apparié bilatéral a été appliqué sur le taux des détections ratées pour le texte 1 et le taux moyen des détections ratées pour les textes 2, 3, 4.

	% Dét. Ratées T1	% Dét. ratées Moyenne T234
Moyenne	0,18	0,083
Degré de liberté	5	
t Statistique	1,15	

Le test t de Student apparié bilatéral donne le résultat suivant : $t(5) = 1,15$; $p = 0,30$

($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 5, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Il n'y a donc pas de différence significative entre la révision collaborative non étayée et la révision collaborative étayée en termes de qualité des détections.

Discussion : Comment peut-on expliquer la baisse non significative des détections ratées ?

Le taux des détections ratées a été bien réduit du texte 1 aux textes 2, 3, 4 : de 18% à 8%. Cependant, la différence n'est pas significative car les six réviseurs ont connu des évolutions très différentes. Seul le réviseur moyen X2M n'a fait aucune détection ratée sur tous les quatre textes. La baisse du taux des détections ratées est due surtout à deux étudiantes Z1F et X2B. La bonne étudiante X2B a réduit sensiblement son taux des détections ratées (de 54% à 4%). Dans son entretien, elle a dit : « ...au début, je trouvais que j'écrivais mieux, mais après comme j'ai commis les mêmes erreurs qu'elle, je suis devenue plus consciente de mes faiblesses ». Cette remise à niveau de l'autre et de soi, l'estime pour le pair auraient conduit à des impacts positifs sur la qualité de ses détections.

Par contre, le très bon Z1TB et l'étudiant assez bon H2AB2 ont vu leur taux de détections ratées augmenter dans les textes 2, 3, 4. A la différence de la bonne étudiante X2B, le très bon Z1TB n'a pas apprécié le niveau de compétence de son pair faible. Dans son entretien, il a dit que son pair commettait moins de fautes de grammaire, mais elle continuait à faire des erreurs de sens. Or, Z1TB a fait six détections ratées (surtout au niveau textuel) dans le texte 4. La mauvaise image que Z1TB a faite du niveau de son pair serait à l'origine de ses détections ratées.

Pour essayer d'expliquer l'échec des détections de H2AB2, j'ai relu son entretien. Elle a dit qu'elle voulait terminer vite la séance de révision collaborative et rentrer tôt chez elle (j'ai remarqué en classe que son groupe terminait le plus tôt leurs interactions orales). Elle s'est jugée impatiente et elle ne voulait pas réviser des textes peu intéressants du pair. Il est à souligner que le groupe H2AB était un groupe assez conflictuel. Des vingt-deux étudiants de la classe expérimentale, c'était le seul groupe dont tous les deux membres ont vu leurs résultats baisser entre le pré-test et le post-test.

6.1.2. Impacts sur la capacité à faire des diagnostics et des corrections

Le sous-corpus 2 des diagnostics et corrections faits par le pair sera analysé sous deux aspects :

- Quantité et qualité des diagnostics du réviseur
- Quantité et qualité des corrections du réviseur

L'analyse du sous-corpus des diagnostics et des corrections cherche à répondre aux questions suivantes:

- Les réviseurs de la classe expérimentale proposeront-ils aux pairs rédacteurs significativement plus de diagnostics sur les erreurs détectées dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?
- Les réviseurs de la classe expérimentale proposeront-ils aux pairs rédacteurs significativement moins de diagnostics ratés dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?
- Les réviseurs de la classe expérimentale proposeront-ils aux pairs rédacteurs significativement plus de corrections sur les erreurs détectées dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?
- Les réviseurs de la classe expérimentale proposeront-ils aux pairs rédacteurs significativement moins de corrections ratées dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?

6.1.2.1. Quantité des diagnostics

Voici la quantité des diagnostics faits par chaque réviseur dans les 4 textes.

Réviseurs	Diagnostics T1	Diagnostics T2	Diagnostics T3	Diagnostics T4
Z1TB	6	11	10	19
Z1F	0	2	2	0
X2B	0	2	4	4
X2M	0	3	3	2
H2AB1	3	0	5	5
H2AB2	1	3	8	7
Total 6 réviseurs	10	21	32	37

Tableau 6.11 : Quantité des diagnostics du pair – 4 textes

Ensuite, le taux des diagnostics a été calculé selon la formule suivante :

- taux des diagnostics = quantité des diagnostics / quantité des détections de problèmes

Révisseurs	% diagnostics T1	% diagnostics T234
Z1TB	0,27	0,55
Z1F	0	0,36
X2B	0	0,53
X2M	0	0,57
H2AB1	0,43	0,37
H2AB2	0,08	0,46
Moyenne 6 révisseurs	13%	47%

Tableau 6.12 : Taux des diagnostics T1 vs T2, 3, 4

Dans les textes 2, 3, 4, 47% des détections de problèmes étaient accompagnées de diagnostics contre 13% pour le texte 1. Le groupe qui a vu ses taux de diagnostics augmenter le plus vite du texte 1 aux textes 2, 3, 4 est le groupe X2B-X2M. C'est aussi le groupe qui a progressé le plus du pré-test au post-test.

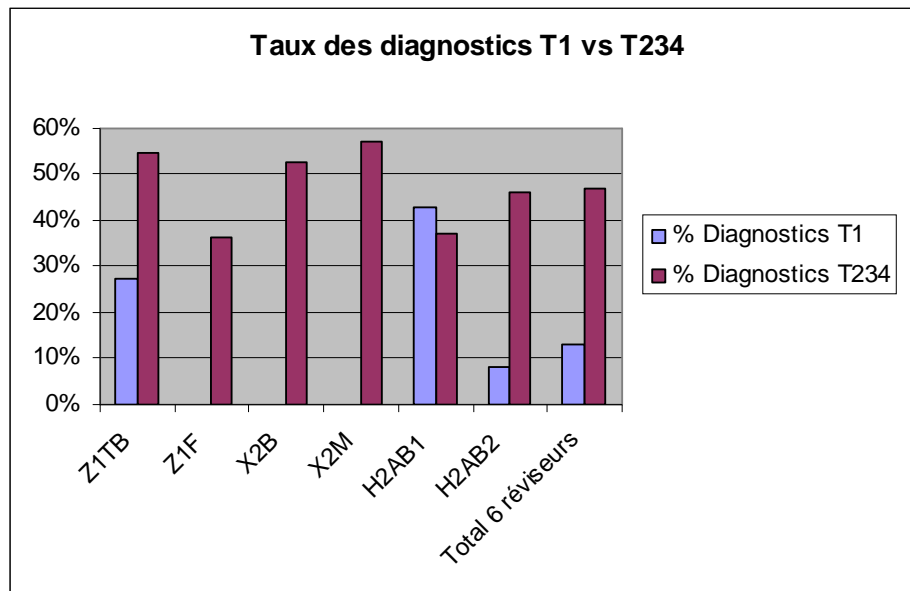


Figure 6.10 : Taux des diagnostics T1 vs T2, 3, 4.

Un test t de student apparié bilatéral a été appliqué pour comparer le taux des diagnostics pour le texte 1 et le taux des diagnostics pour les textes 2, 3, 4.

	% diagnostics T1	% diagnostics T234
Moyenne	0,13	0,47
Degré de liberté	5	
t Statistique	-3,73	

Voici le résultat du test t de Student apparié bilatéral : $t(5) = -3,73$; $p^* = 0,01$ ($p < 0,05$). Pour le degré de liberté = 5, la valeur du test est significative au seuil $p = 0,05$. Donc, la quantité des diagnostics a significativement augmenté du texte 1 aux textes 2, 3, 4.

Discussion : Comment expliquer la hausse des diagnostics ?

Le taux des détections de problèmes accompagnées de diagnostics a multiplié presque par quatre du texte 1 aux textes 2, 3, 4. La différence entre avant et après l'expérimentation a été significative car cinq sur six réviseurs ont bien augmenté leur taux de diagnostics. Tous les réviseurs ont donné des diagnostics aux pairs dans les textes 2, 3, 4 alors qu'ils n'étaient que trois à faire des diagnostics pour le texte 1. Les interactions orales et le temps ont certainement conduit à plus d'échanges et d'explications entre pairs. Plus les pairs se connaissaient, plus ils osaient se poser des questions, diagnostiquer les erreurs. En effet, la quantité des diagnostics a graduellement augmenté du texte 1, au texte 2, puis au texte 3, puis au texte 4 (cf. tableau 6.11 quantité des diagnostics) bien que la quantité des détections de problème ait baissé (cf. tableau 6.1 quantité des détections de problèmes). Par ailleurs, tous les participants ayant plus de 18 ans, ils avaient besoin des explications pour apprendre.

6.1.2.2. Qualité des diagnostics

Pour mesurer la qualité des diagnostics, les diagnostics ratés ont été repérés dans chacun des textes.

Réviseurs	Diagnostics ratés T1	Diagnostics ratés T2	Diagnostics ratés T3	Diagnostics ratés T4
Z1TB	1	0	0	0
Z1F	0	0	0	0
X2B	0	0	0	0
X2M	0	0	0	0
H2AB1	1	0	0	4
H2AB2	0	0	1	4
Total 6 réviseurs	2	0	1	8

Tableau 6.13 : Quantité de diagnostics ratés – 4 textes

Ensuite, le taux des diagnostics ratés a été calculé selon la formule suivante :

- Taux des diagnostics ratés T1 = quantité des diagnostics ratés T1 / quantité des diagnostics T1.

- Taux moyen des diagnostics ratés T 2, 3, 4 = Quantité moyenne des diagnostics ratés T 2, 3, 4 / Moyenne des diagnostics pour les textes 2, 3, 4.

Voici le taux des diagnostics ratés pour le texte 1 et pour les textes 2, 3, 4.

Révisseurs	Diagnostics ratés T1	Diagnostics T1	Diagnostics ratés moyenne T234	Diagnostics Moyenne T234	% diagnostics ratés T1	% diagnostics ratés moyenne T234
Z1TB	1	6	0	13,33	0,17	0
Z1F	0	0	0	1,33	#DIV/0!	0
X2B	0	0	0	3,33	#DIV/0!	0
X2M	0	0	0	2,67	#DIV/0!	0
H2AB1	1	3	1,33	3,33	0,33	0,4
H2AB2	0	1	1,67	6	0	0,28
Total 6 révisseurs	2	10	3	30	20%	10%

#DIV/0! signale une division de 0/0.

Tableau 6.14 : Taux des diagnostics ratés T1 vs T2, 3, 4.

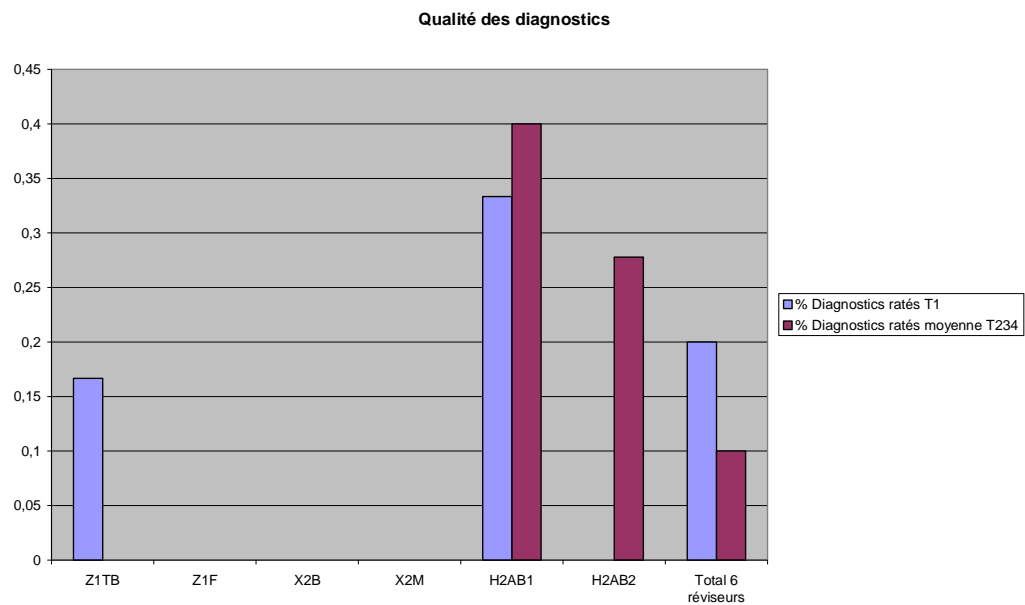


Figure 6.11 : Qualité des diagnostics T1 vs T2, 3, 4

Pour le texte 1, trois réviseurs n'ont pas fait de diagnostics de problèmes. Mais aux textes 2, 3, 4, tous les réviseurs ont fait des diagnostics, seuls les réviseurs H2AB1 et H2AB2 ont fait des diagnostics ratés.

Il semble que la qualité des diagnostics s'est améliorée : le taux des diagnostics ratés est passé de 20% (texte 1) à 10% (moyenne des textes 2, 3, 4). Le test t de student n'a pas pu être calculé pour les taux des diagnostics ratés car au texte 1, trois réviseurs n'ont pas proposé de diagnostics aux rédacteurs.

Discussion : comment expliquer la baisse des diagnostics ratés ?

On peut se réjouir de la baisse des diagnostics ratés qui est un indice évident d'une meilleure compétence de révision. En effet, Hayes et al. (1987) ont découvert que le diagnostic d'un problème détecté était une stratégie optionnelle très présente chez les rédacteurs experts. Il arrive souvent que les rédacteurs novices procèdent à une correction sans être capables de diagnostiquer l'erreur.

Dans les entretiens, les étudiants ont dit qu'ils avaient pris l'habitude de vérifier auprès d'autres amis ou de l'enseignant ou dans un dictionnaire quand ils avaient un doute. D'ailleurs, je leur ai demandé de venir au cours de production écrite avec leurs dictionnaires bilingues français-français.

Quatre sur six réviseurs ont réussi tous les diagnostics. Encore une fois, le seul groupe qui a fait plus de diagnostics ratés entre avant et après l'expérimentation était le groupe H2AB.

6.1.2.3. Quantité des corrections

Voici la quantité des corrections proposées par les réviseurs aux quatre textes de leurs pairs.

Réviseurs	Corrections T1	Corrections T2	Corrections T3	Corrections T4
Z1TB	12	7	9	10
Z1F	1	2	0	1
X2B	13	4	0	2
X2M	12	3	1	4
H2AB1	3	0	2	3
H2AB2	10	0	4	3
Total 6 réviseurs	51	16	16	23

Tableau 6.15 : Quantité des corrections – 4 textes

Ensuite, le taux des corrections a été calculé selon la formule suivante :

- taux des corrections = quantité des corrections / quantité des détections de problèmes.

Réviseurs	% corrections T1	% corrections T234
Z1TB	0,54	0,36
Z1F	0,11	0,27
X2B	1	0,31
X2M	1	0,57
H2AB1	0,43	0,18
H2AB2	0,83	0,18
Total 6 réviseurs	65%	31%

Tableau 6.16 : Taux des corrections T1 vs T2, 3, 4.

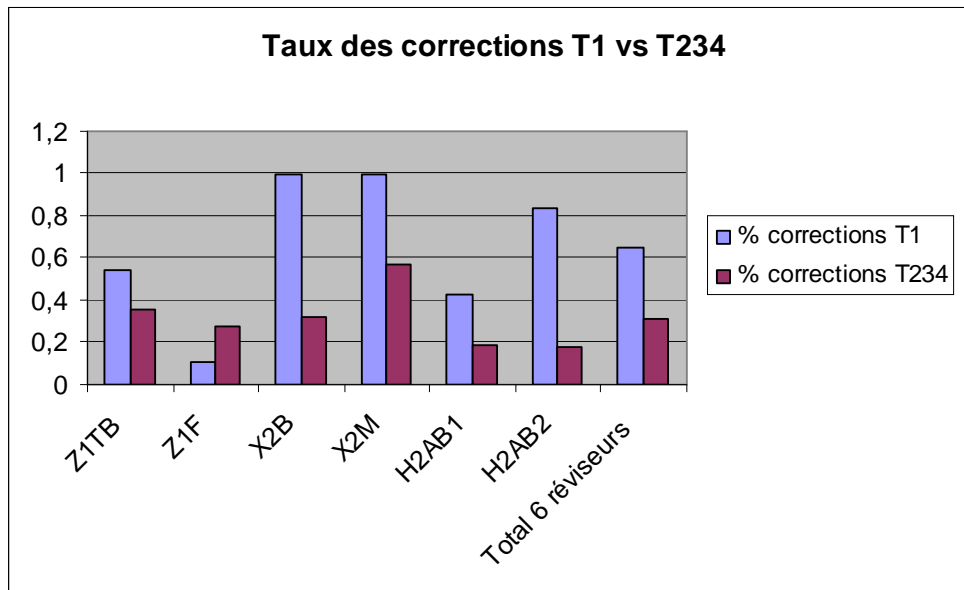


Figure 6.12 : Taux des corrections T1 vs T2, 3, 4.

Pour comparer la quantité des corrections entre le T1 et les T234, un test t de student apparié bilatéral a été appliqué sur le taux des corrections pour le T1 et le taux moyen des corrections pour les textes 2, 3, 4.

	% corrections T1	% corrections T234
Moyenne	0,65	0,31
Degré de liberté	5	
t Statistique	2,61	

Voici le résultat du test t de Student apparié bilatéral : $t(5) = 2,61$; $p^* = 0,047$ ($p < 0,05$). Pour le degré de liberté = 5, la valeur du test est significative au seuil $p =$

0,05.

La quantité des corrections a donc significativement baissé du texte 1 aux textes 2, 3, 4 (65% au T1 contre 31% aux T 2, 3, 4).

Discussion

Comment peut-on expliquer l'augmentation des diagnostics et la baisse des corrections ? Premièrement ce phénomène pourrait être lié à la surcharge de la mémoire de travail qui a choisi de consacrer plus d'attention aux diagnostics au détriment des corrections. Par ailleurs, les corrections venaient toujours en fin de l'interaction orale et si les pairs mettaient trop de temps pour les détections et les diagnostics, il n'y aurait plus de temps pour les corrections. Enfin, l'enseignant-chercheur a demandé aux réviseurs de s'occuper surtout des détections et des diagnostics et de laisser les corrections plutôt aux rédacteurs.

La baisse des corrections a été significative car cinq sur six réviseurs ont connu la même évolution, seule Z1F a proposé plus de corrections au pair. Cependant, selon Z1TB, le réviseur Z1F n'était pas toujours capable de proposer des corrections, et c'était Z1TB qui a auto-corrigé ses erreurs. Mais pour certaines corrections, c'était difficile d'identifier sur la feuille de rédaction et de rétroaction, leur auteur.

6.1.2.4. Qualité des corrections

Pour mesurer la qualité des corrections, les corrections ratées ont été repérées dans chacun des textes.

Réviseurs	Corrections ratées T1	Corrections ratées T2	Corrections ratées T3	Corrections ratées T4
Z1TB	4	1	0	4
Z1F	1	0	0	0
X2B	4	1	0	0
X2M	2	0	0	1
H2AB1	2	0	0	1
H2AB2	5	0	0	0
Total 6 réviseurs	18	2	0	6

Tableau 6.17 : Quantité des corrections ratées – 4 textes

Ensuite, le taux des corrections ratées sur l'ensemble des corrections émises a été calculé comme suit :

- Taux des corrections ratées T1 = Quantité des corrections ratées T1/ l'ensemble des corrections émises pour le texte 1
- Taux moyen des corrections ratées T 2, 3, 4 = Quantité moyenne des corrections ratées T2, 3, 4/ quantité moyenne des corrections émises pour les textes 2, 3, 4.

Le taux des corrections ratées pour le texte 1 a été comparé avec le taux moyen des corrections ratées pour les textes 2, 3, 4.

Réviseurs	% cor. Ratées T1	% cor. Ratées moyenne T234
Z1TB	0,33	0,19
Z1F	1	0
X2B	0,31	0,17
X2M	0,17	0,12
H2AB1	0,67	0,2
H2AB2	0,5	0
Total 6 réviseurs	50%	11%

Tableau 6.18 : Taux des corrections ratées T1 vs T2, 3, 4.

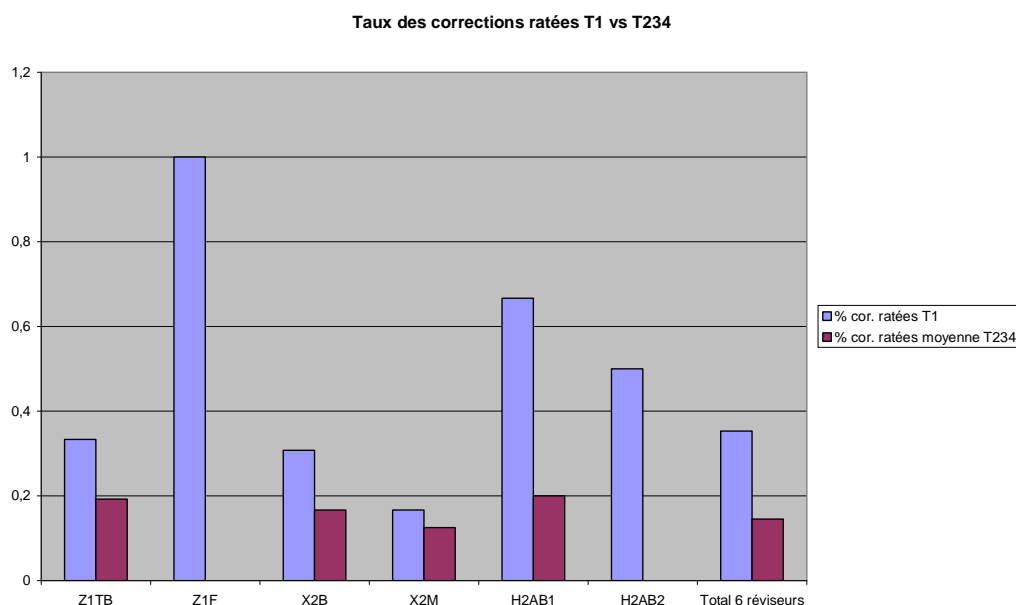


Figure 6.13 : Taux des corrections ratées T1 vs T 2, 3, 4.

Pour le premier texte, tous les réviseurs ont fait des corrections ratées, alors que pour les textes 2, 3, 4, deux réviseurs n'ont fait aucune correction ratée (Z1F et H2AB2). Chez les quatre autres réviseurs, les graphiques nous montrent visiblement une réduction importante des taux de corrections ratées. Le taux des corrections ratées a baissé de 50% du texte 1 à 16% aux textes 2, 3, 4.

Un test t de Student apparié bilatéral a été appliqué :

	% cor. Ratées T1	% cor. Ratées moyenne T234
Moyenne	0,49	0,11
Degré de liberté	5	
t Statistique	2,62	

Le taux des corrections ratées a sensiblement baissé du texte 1 aux textes 2, 3, 4.

Le test t de Student apparié bilatéral donne le résultat suivant : $t(5) = 2,62$; $p^* = 0,046$ ($p < 0,05$). Pour le degré de liberté = 5, la valeur du test est significative au seuil $p = 0,05$.

Il semble que la qualité des corrections s'est améliorée : le taux des corrections ratées a chuté de 50% (texte 1) à 11% (moyenne des textes 2, 3, 4).

Discussion :

Comme la baisse du taux de diagnostics ratés, la réduction du taux de corrections ratées met en évidence une meilleure compétence de révision chez les réviseurs. Tous les réviseurs, sans exception, ont proposé au pair moins de corrections ratées. Le recours aux dictionnaires, aux amis et au professeur pour vérifier des incertitudes étaient sans doute à l'origine de ce succès. D'autre part, une meilleure compétence de production écrite aurait permis aux étudiants de proposer aux pairs de meilleures corrections.

6.2. Impacts sur la capacité à réviser son texte

Le sous-corpus 3 comprend les rétroactions négatives du réviseur, traitées et concrétisées par le rédacteur dans la deuxième version de son texte. L'analyse de ce sous-corpus permet de mesurer les impacts de la révision collaborative étayée sur la compétence à réviser son propre texte (en tant que rédacteur).

La capacité à réviser son propre texte comprend la capacité à traiter les rétroactions du pair et la capacité à réussir les révisions initiées par le pair.

Critères d'analyse : Le sous-corpus 3 a été analysé selon les axes suivants :

- Stratégies de révision adoptées par le rédacteur face aux détections du pair : suppression, conservation ou reprise ?
- Qualité des révisions initiées par le pair : succès, échec, effet mixte.

Points d'observation :

- Les rédacteurs de la classe expérimentale feront-ils significativement moins de suppressions dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?
- Les rédacteurs de la classe expérimentale feront-ils significativement moins de conservations dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?
- Les rédacteurs de la classe expérimentale feront-ils significativement plus de révisions initiées par le pair dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?
- Les rédacteurs de la classe expérimentale feront-ils significativement plus de révisions initiées par les pairs réussies dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?
- Les rédacteurs de la classe expérimentale feront-ils significativement moins de révisions initiées par les pairs ratées dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?
- Les rédacteurs de la classe expérimentale feront-ils significativement moins de révisions initiées par les pairs à effet mixte dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 ?

6.2.1. Impacts sur la capacité à traiter les rétroactions du pair

6.2.1.1. Taux des suppressions

Certaines détections du pair ont donné lieu à des suppressions de texte dans la deuxième version. Ces suppressions de texte résultant des détections du pair sont appelées « suppressions ». Voici le récapitulatif des suppressions décidées par les rédacteurs :

Rédacteurs	Suppr. T1	Suppr. T2	Suppr. T3	Suppr. T4
Z1F	7	2	2	1
Z1TB	5	2	0	0
X2M	8	1	0	1
X2B	2	1	0	0
H2AB2	0	1	1	3
H2AB1	2	0	2	4
Total	24	7	5	9

Tableau 6.19 : Quantité des suppressions – 4 textes

Le taux des suppressions a été calculé selon la formule suivante :

- taux des suppressions = quantité des suppressions/ l'ensemble des détections de problèmes

Le taux des suppressions pour le texte 1 a été comparé avec le taux moyen des suppressions pour les textes 2, 3, 4 :

Rédacteurs	% Suppressions T1	% Suppressions T234
Z1F	0,31	0,07
Z1TB	0,55	0,18
X2M	0,61	0,10
X2B	0,17	0,07
H2AB2	0	0,18
H2AB1	0,17	0,15
Total	30%	13%

Tableau 6.20 : Taux des suppressions T1 vs T 2, 3, 4

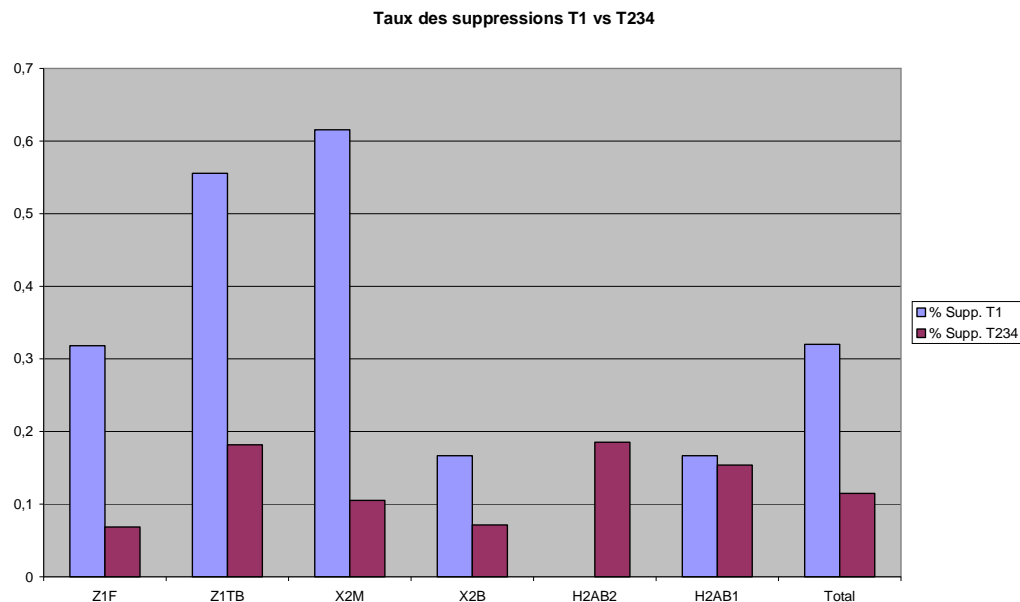


Figure 6.14 : Taux des suppressions T1 vs T2, 3, 4.

On observe ici une baisse des taux des suppressions résultant des détections du pair : 30% au texte 1 contre 13% aux textes 2, 3, 4. Cependant, cette baisse n'est pas significative car pour le degré de liberté = 5, la valeur du test t de Student apparié bilatéral n'est pas significative au seuil $p = 0,05$. En effet, le test donne le résultat

suivant : $t(5) = 1,70$; $p = 0,15$ ($p > 0,05$).

	% Supp. T1	% Supp. T234
Moyenne	0,30	0,13
Degré de liberté	5	
t Statistique	1,70	

Discussion : Comment expliquer la baisse non significative du taux des suppressions ?

La baisse du taux des suppressions est non significative car H2AB2 a fait beaucoup plus de suppressions après l'expérimentation et H2AB1 en a augmenté très peu. Les deux rédacteurs qui ont connu le taux de suppression le plus élevé dans le texte 1, Z1TB et X2M ont changé considérablement leur comportement dans les textes 2, 3, 4. Leurs pairs, Z1F et X2B ont également fait moins de suppressions. Peut-on en déduire que ces rédacteurs ont fait plus de confiance à leurs pairs réviseurs ?

Une autre explication possible : la réduction des suppressions serait liée à l'augmentation des diagnostics. Pour le texte 1, beaucoup de détections d'erreurs ont donné lieu à des suppressions car les rédacteurs ne savaient pas comment les corriger. Avec la pratique de la révision collaborative, la quantité des diagnostics d'erreurs a augmenté, ces discussions entre pairs auraient permis aux étudiants de comprendre la nature de leurs erreurs et la façon de les corriger (d'ailleurs c'est ce qui a été dit dans plusieurs entretiens). Ainsi, au lieu de supprimer les passages problématiques, ils ont essayé de les améliorer.

Ce lien entre les diagnostics et les suppressions a été aussi confirmé par le cas du rédacteur H2AB2 qui était le seul des six rédacteurs à augmenter ses suppressions après l'expérimentation. Elle a reçu de son pair réviseur H2AB1 moins de diagnostics pour les textes 2, 3, 4. Par conséquent, il est bien probable qu'elle n'a pas su très bien comment corriger les erreurs détectées par le pair, ce qui aurait entraîné plus de suppressions de texte.

6.2.1.2. Taux des conservations

Certaines détections du pair n'ont abouti à aucun changement dans la deuxième version du texte. Le rédacteur a pris position et n'a pas modifié son texte malgré la détection d'erreurs du pair réviseur. Les passages dans la deuxième version du texte qui ont été repris tels quels de la première version malgré les détections du pair, ont été qualifiés

de « conservations ». Toutes les conservations ont été repérées en comparant les deux versions des quatre textes :

Rédacteurs	Conservations T1	Conservations T2	Conservations T3	Conservations T4
Z1F	1	1	0	6
Z1TB	1	0	1	0
X2M	1	2	0	0
X2B	3	2	0	0
H2AB2	1	2	1	1
H2AB1	2	3	6	1
Total	9	10	8	8

Tableau 6.21 : Quantité des conservations – 4 textes

Ensuite, le taux des conservations a été calculé comme suit :

- $\text{taux des conservations} = \text{quantité des conservations} / \text{l'ensemble des détections de problèmes.}$

Le taux des conservations pour le texte 1 a été comparé au taux moyen des conservations des textes 2, 3, 4.

Rédacteurs	% Conservations T1	% Conservations T234
Z1F	0,04	0,09
Z1TB	0,11	0,09
X2M	0,08	0,10
X2B	0,25	0,14
H2AB2	0,14	0,15
H2AB1	0,17	0,26
Moyenne de 6 réviseurs	13%	14%

Tableau 6.22 : Taux des conservations T1 vs T2, 3, 4.

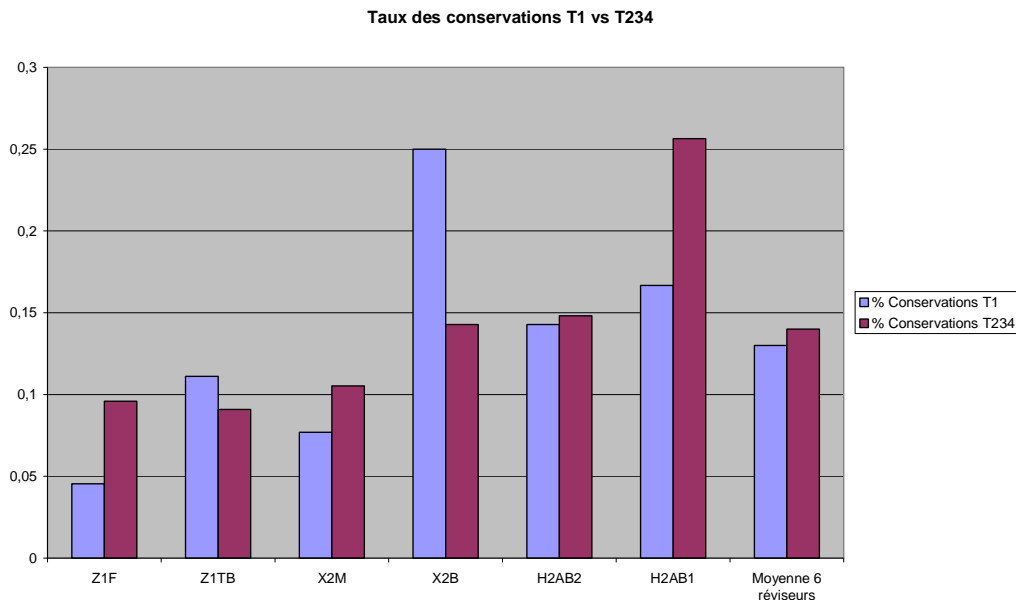


Figure 6.15 : Taux des conservations T1 vs T2, 3, 4.

Dans l'ensemble, le taux des détections aboutissant à des conservations n'a pas changé : il est passé de 13% dans le premier texte à 14% dans les textes 2, 3, 4. Et bien sûr, cette différence est non significative. Le test t de Student apparié bilatéral donne le résultat suivant : $t(5) = -0,28$; $p = 0,79$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 5, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

	% Conservations T1	% Conservations T234
Moyenne	0,13	0,14
Degré de liberté	5	
t Statistique	-0,28	

Discussion : comment expliquer l'évolution du taux des conservations ?

Dans l'ensemble, le taux des conservations est stable entre avant et après l'expérimentation mais on peut remarquer que son évolution est hétérogène chez les six rédacteurs. Z1F, H2AB1 ont fait plus de conservations sur l'ensemble des détections de problèmes. Par contre, X2B en a réalisé moins ; Z1TB, X2M, H2AB2 en ont réalisé presque autant.

Les deux rédacteurs Z1F et H2AB1 ont pris position davantage dans les textes 2, 3, 4, et dans la plupart des cas, elles avaient raison de conserver leurs idées, face à des rétroactions impertinentes du pair (cf. sous-corpus 1 et sous-corpus 3 fournis en annexes

2.2 et 2.4). En effet, les taux de détections ratées de leurs pairs, Z1TB et H2AB2, ont augmenté après l'expérimentation. Peut-on parler d'une meilleure assurance en soi, et par conséquent, d'une meilleure compétence de production écrite ?

Il semble que X2B a fait plus de confiance à son pair et a suivi davantage les rétroactions du pair. Dans son entretien, cette bonne étudiante a dit qu'elle n'était pas certaine des détections de son pair X2M pour le texte 1. Mais au fur et à mesure, et avec les corrections de l'enseignant, X2B a trouvé que son pair avait raison et que la bonne étudiante pouvait apprendre des choses de son pair moyen. X2M était la seule étudiante qui n'a fait aucune détection ratée dans tous les quatre textes.

6.2.1.3. Taux des révisions initiées par le pair (RIPP)

Ont été repérées dans tous les textes 1, 2, 3, 4, les révisions résultant des détections du pair.

Rédacteurs	RIPP T1	RIPP T2	RIPP T3	RIPP T4
Z1F	14	20	14	27
Z1TB	3	6	1	1
X2M	4	5	4	6
X2B	7	3	3	5
H2AB2	6	7	5	6
H2AB1	8	12	4	7
Total	42	53	31	52

RIPP : Révisions initiées par le pair

Tableau 6.23 : Quantité des révisions initiées par le pair réviseur – 4 textes

Ensuite, le taux des révisions initiées par le pair a été calculé comme suit :

- taux des révisions initiées par le pair = quantité des révisions initiées par le pair/ l'ensemble des détections de problèmes.

Le taux des RIPP pour le texte 1 a été comparé avec le taux des RIPP pour les textes 2, 3, 4.

Rédacteurs	% RIPP T1	% RIPP T234
Z1F	0,64	0,83
Z1TB	0,33	0,73
X2M	0,31	0,79
X2B	0,5	0,78
H2AB2	0,86	0,67
H2AB1	0,67	0,59
Moyenne de 6 réviseurs	55%	73%

Tableau 6.24 : Taux des révisions initiées par le pair T1 vs T2, 3, 4.



Figure 6.16 : Taux des révisions initiées par le pair T1 vs T2, 3, 4.

On peut constater que pour l'ensemble des 6 rédacteurs, le taux des révisions initiées par le pair est assez élevé : dès le premier texte, plus de la moitié des rétroactions du réviseur ont été reprises par le rédacteur dans la deuxième version de son texte. Ce taux est passé de 55% pour le premier texte à 73% pour les textes 2, 3, 4.

Le test t de Student apparié bilatéral donne le résultat suivant : $t(5) = -1,68$; $p = 0,15$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 5, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

	% RIPP T1	% RIPP T234
Moyenne	0,55	0,73
Degré de liberté	5	
t Statistique	-1,68	

Statistiquement parlant, il n'y pas eu de différence significative entre le taux de révisions initiées par le pair pour le texte 1 et celui pour les textes 2, 3, 4.

Discussion : comment expliquer l'augmentation non significative du taux des révisions initiées par le pair ?

L'augmentation du taux des révisions initiées par le pair était non significative car de nouveau, le groupe des H2AB a évolué dans le sens inverse, à cause de leurs échanges peu développés²⁰.

Avec la révision collaborative étayée, les deux groupes hétérogènes Z1 et X2 ont bien augmenté leur taux de révisions initiées par le pair (Z1TB et X2M ont même plus que doublé leur taux de RIPP). La bonne discussion entre pairs, la quantité et la qualité des diagnostics auraient encouragé les rédacteurs à réécrire leurs textes à partir des détections d'erreurs du pair.

Min (2006) a trouvé des résultats semblables : le taux de reprise de détections était de 42% dans le premier texte avant l'entraînement et de 77% dans le quatrième texte après l'entraînement à la révision collaborative. Le taux de reprise de feedbacks trouvé dans cette thèse est bien supérieur aux résultats de Paulus, 1999 (32%) de Tsui & Ng, 2000 (entre 20% et 50%), de Connor et Asenavage, 1994 (5%).

6.2.2. Impacts sur la qualité des révisions initiées par le pair

6.2.2.1. Taux des RIPP (révisions initiées par le pair) réussies

D'abord, les révisions initiées par le pair qui étaient des succès ont été repérées dans les quatre textes.

²⁰ Les interactions orales de ce groupe ont été enregistrées.

Rédacteurs	RIPP réussies T1	RIPP réussies T2	RIPP réussies T3	RIPP réussies T4
Z1F	6	6	6	18
Z1TB	2	4	1	1
X2M	3	5	4	5
X2B	5	3	3	3
H2AB2	3	3	4	5
H2AB1	2	6	3	3
Total	21	27	21	35

Tableau 6.25 : Quantité des RIPP réussies – 4 textes

Ensuite, le taux des révisions initiées par le pair réussies a été calculé comme suit :

- taux des RIPP réussies = quantité des RIPP réussies/ l'ensemble des révisions initiées par le pair. Le taux des RIPP réussies pour le texte 1 a été comparé avec le taux moyen des RIPP réussies pour les textes 2, 3, 4.

Rédacteurs	% RIPP réussies T1	% RIPP réussies T234
Z1F	0,43	0,49
Z1TB	0,67	0,75
X2M	0,75	0,93
X2B	0,71	0,82
H2AB2	0,5	0,67
H2AB1	0,25	0,52
Total	55%	70%

Tableau 6.26 : Taux des RIPP réussies T1 vs T 2, 3, 4.

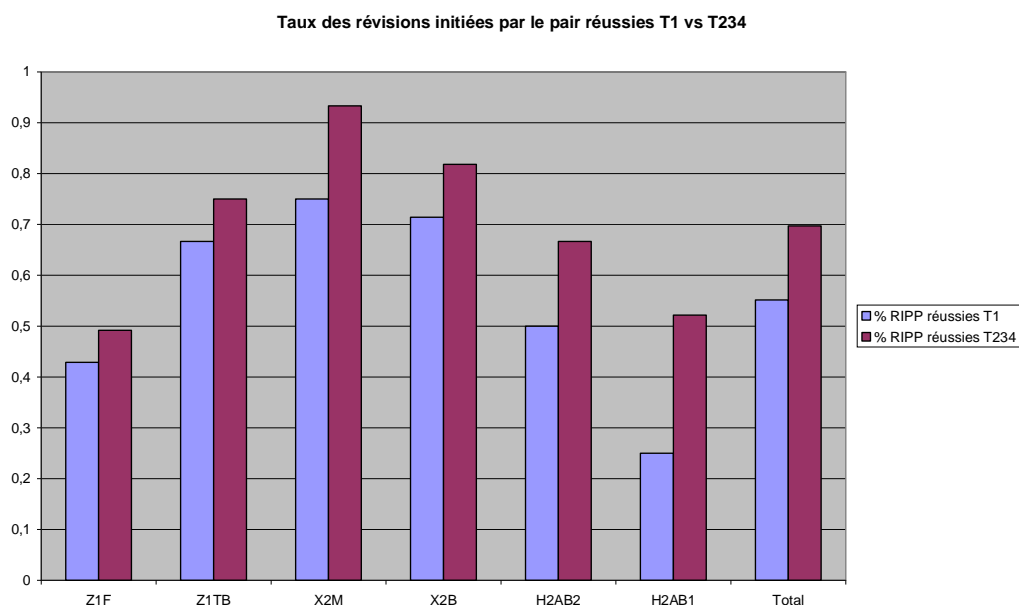


Figure 6.17 : Taux des RIPP réussies T1 vs T234.

Un test t de student apparié bilatéral a été appliqué pour comparer le taux des RIPP réussies dans le texte 1 et celui dans les textes 2, 3, 4 :

	% RIPP réussies T1	% RIPP réussies T234
Moyenne	0,55	0,70
Degré de liberté	5	
t Statistique	-4,58	

Le test t de Student apparié bilatéral donne le résultat suivant : $t(5) = -4,58$; $p^{**} = 0,006$ ($p < 0,05$). Pour le degré de liberté = 5, la valeur du test est très significative au seuil $p = 0,05$.

Les rédacteurs ont significativement mieux réussi les révisions initiées par le pair dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1.

Discussion : comment expliquer la hausse significative du taux des RIPP réussies ?

La différence entre le taux des RIPP réussies avant et après l'expérimentation est très significative car tous les six rédacteurs, sans exception, ont amélioré leur capacité à réussir les révisions initiées par le pair. C'est rare que le graphique nous montre la même évolution pour tous les six étudiants. Cette différence très significative confirmerait une meilleure compétence de révision.

Dès le premier texte, le taux des RIPP réussies est assez élevé : 55% des révisions initiées par le pair ont été reprises avec succès. Ce taux est passé à 70% pour les textes 2, 3, 4. D'une part, les interactions orales entre pairs permettant des diagnostics et de corrections efficaces, seraient à l'origine de ces résultats. D'autre part, selon les informations fournies par les étudiants dans les entretiens, les rétroactions du pair sont plus dans la zone de proche développement du rédacteur que les corrections de l'enseignant.

Ce taux est inférieur au résultat de Yang et al. (2006) qui ont constaté un taux des révisions initiées par le pair réussies de 98%.

6.2.2.2. Taux des RIPP (révisions initiées par le pair) ratées

D'abord, toutes les mauvaises révisions initiées par le pair ont été relevées dans tous les textes 1, 2, 3, 4.

Rédacteurs	RIPP ratées T1	RIPP ratées T2	RIPP ratées T3	RIPP ratées T4
Z1F	5	9	4	7
Z1TB	0	1	0	0
X2M	1	0	0	0
X2B	2	0	0	1
H2AB2	2	2	1	0
H2AB1	3	1	1	0
Total	13	13	6	8

Tableau 6.27 : Quantité des révisions initiées par le pair ratées – 4 textes

Ensuite, le taux des révisions ratées initiées par le pair a été calculé comme suit :

- taux des révisions initiées par le pair ratées = quantité des RIPP ratées/ l'ensemble des révisions initiées par le pair.

Le taux des RIPP ratées pour le texte 1 a été comparé avec le taux moyen des révisions initiées par le pair ratées pour les textes 2, 3, 4 par un test t de student apparié bilatéral.

Rédacteurs	% RIPP ratées T1	% RIPP ratées T234
Z1F	0,36	0,33
Z1TB	0	0,12
X2M	0,25	0
X2B	0,28	0,09
H2AB2	0,33	0,17
H2AB1	0,37	0,09
Total	27%	13%

Tableau 6.28 : Taux des RIPP ratées T1 vs T2, 3, 4

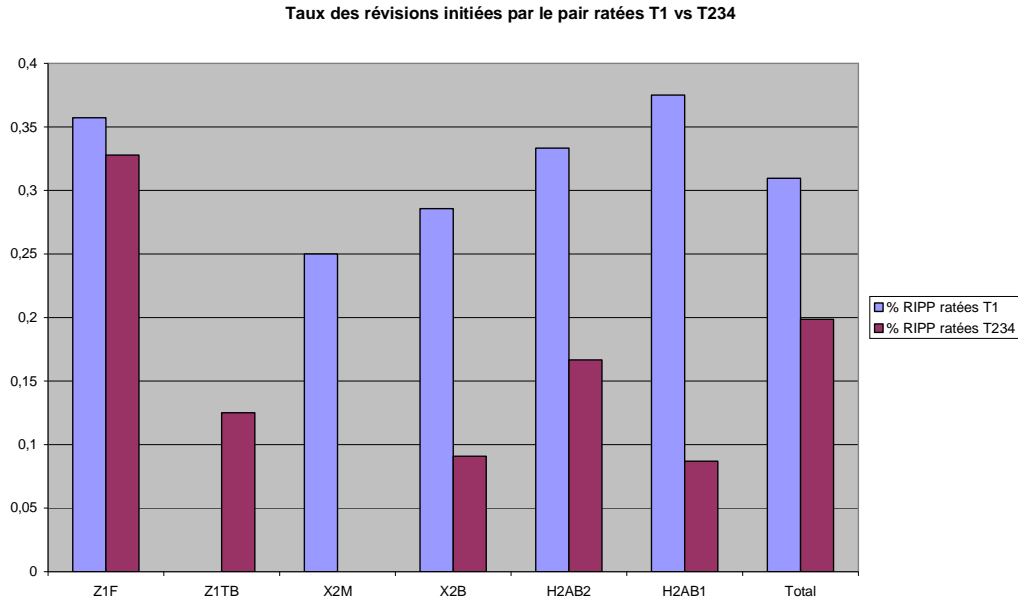


Figure 6.18 : Taux des RIPP ratées T1 vs T2, 3, 4.

Pour l'ensemble des six rédacteurs, le taux des révisions initiées par le pair ratées a baissé de 27 % au texte 1 à 13% aux textes 2, 3, 4.

Le test t de Student apparié bilatéral donne le résultat suivant : $t(5) = 2,12$; $p = 0,09$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 5, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

	% RIPP ratées T1	% RIPP ratées T234
Moyenne	0,27	0,13
Degré de liberté	5	
t Statistique	2,12	

Les rédacteurs n'ont pas fait significativement moins de révisions initiées par le pair ratées pour les textes 2, 3, 4 que pour le texte 1.

Discussion :

Cinq sur six rédacteurs ont fait moins de RIPP ratées, sauf Z1TB. De tous les trois groupes, le groupe de X2M et X2B a raté le moins de RIPP : X2M n'a raté aucune RIPP pour les textes 2, 3, 4 et le taux des RIPP ratées de X2B a chuté de 29% à 9%. Le taux des RIPP ratées du rédacteur le plus faible Z1F restait toujours le plus élevé : 35% au texte 1 et 33% aux textes 2, 3, 4. Cela pourrait s'expliquer par deux raisons. D'une part, à cause de sa faible compétence en français, elle a fait plus d'erreurs que les autres et

elle a eu plus de mal à s'auto-corriger. D'autre part, plus le temps passait, plus son pair lui proposait des diagnostics et des corrections sur les erreurs difficiles qui posaient problème même au très bon réviseur (cf. entretien avec Z1TB). Il semble que les diagnostics de Z1TB aient dépassé la zone de proche développement de Z1F et par conséquent le taux d'échec de Z1F restait élevé.

6.2.1.6. Taux des révisions initiées par le pair à effet mixte

Toutes les révisions initiées par le pair à effet mixte ont été comptées dans les textes :

Rédacteurs	RIPP effet mixte T1	RIPP effet mixte T2	RIPP effet mixte T3	RIPP effet mixte T4
Z1F	3	5	4	2
Z1TB	1	1	0	0
X2M	0	0	0	1
X2B	0	0	0	1
H2AB2	1	2	0	1
H2AB1	3	5	0	4
Total 6 rédacteurs	8	13	4	9

Tableau 6.29 : Quantité des révisions initiées par le pair à effet mixte – 4 textes

Le taux des RIPP à effet mixte a été calculé selon la formule suivante :

- taux des RIPP à effet mixte = quantité des RIPP à effet mixte/ quantité des RIPP.

Le taux des RIPP à effet mixte dans le texte 1 a été comparé avec le taux moyen des RIPP à effet mixte dans les textes 2, 3, 4.

Rédacteurs	% RIPP effet mixte T1	% RIPP effet mixte T234
Z1F	0,21	0,18
Z1TB	0,33	0,12
X2M	0	0,07
X2B	0	0,09
H2AB2	0,17	0,17
H2AB1	0,37	0,39
Moyenne 6 rédacteurs	18%	17%

Tableau 6.30 : Taux des révisions initiées par le pair à effet mixte T1 vs T2, 3, 4.

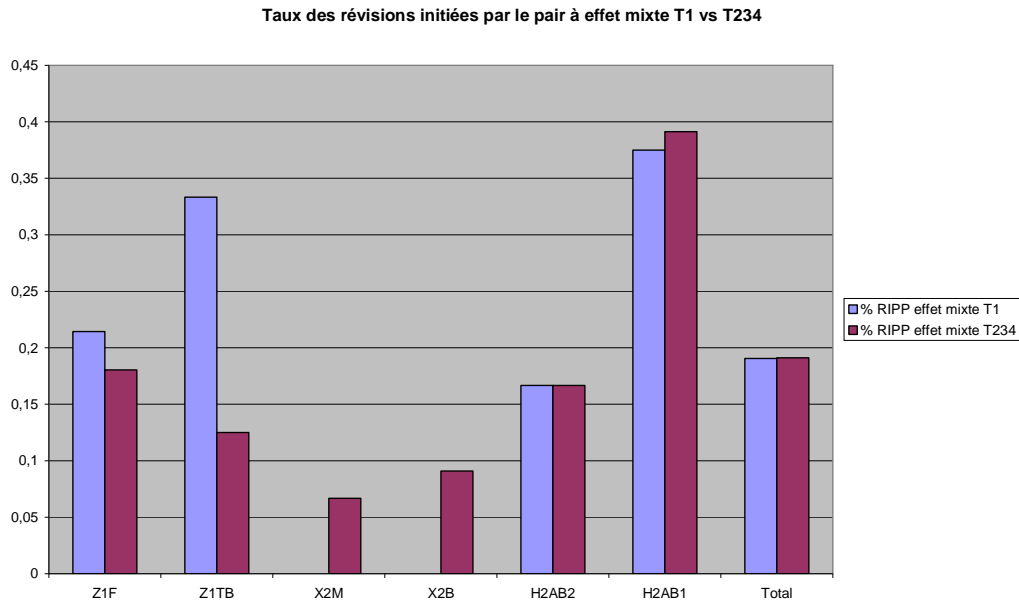


Figure 6.19 : Taux des RIPP à effet mixte T1 vs T2, 3, 4.

Le taux des RIPP à effet mixte est resté presque le même pour l'ensemble des six rédacteurs. Et bien sûr, le test t de student apparié bilatéral n'a pas donné de différence significative : $t(5) = 0,26$; $p = 0,80$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 5, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

	% RIPP effet mixte T1	% RIPP effet mixte T234
Moyenne	0,18	0,17
Degré de liberté	5	
t Statistique	0,26	

Les rédacteurs n'ont pas fait significativement moins de révisions initiées par le pair à effet mixte dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1.

Discussion :

De tous les rédacteurs, H2AB1 a fait le plus de RIPP à effet mixte. En effet, j'ai remarqué qu'elle réussissait souvent à trouver la bonne correction, mais en reprenant la phrase dans la deuxième version, elle faisait souvent de nouvelles fautes d'orthographe qui n'existaient pas dans la première version. S'agit-il d'une surcharge cognitive ? Est-ce parce que les détections étaient plus complexes dans les textes 2, 3, 4 ?

Conclusion

Dans ce chapitre, les résultats de l'analyse du corpus des textes et rétroactions ont été rapportés, suivis d'une discussion pour chacun des résultats statistiques. L'objectif a été de comparer les opérations de révision effectuées par six étudiants de la classe expérimentale, avant et après l'expérimentation. L'analyse montre que ces étudiants ont bien amélioré leurs opérations de révision collaborative après un semestre de pratique.

Un tableau synthétique des comparaisons a été élaboré pour une vue globale des résultats. Vu la taille modeste des échantillons (six étudiants), des statisticiens m'ont conseillé d'élargir le seuil de probabilité à 0,10 :

	Comparaison avant vs après l'expérimentation	Seuil de 0,05	Seuil de 0,10
Détections	Moins de détections de problèmes	Non significatif	
	Plus de détections de qualités	Non significatif	Significatif
	Plus de détections sur la textualité	Très significatif	
	Moins de détections sur la langue	Significatif	
	Moins de détections ratées	Non significatif	
Diagnostics et corrections	Plus de diagnostics	Significatif	
	Moins de diagnostics ratés	Test t de student impossible	
	Moins de corrections	Significatif	
	Moins de corrections ratées	Significatif	
Traitements des rétroactions du pair	Moins de suppressions	Non significatif	
	Autant de conservations	Non significatif	
	Plus de révisions initiées par le pair	Non significatif	
Qualité des RIPP	Plus de RIPP réussies	Très significatif	
	Moins de RIPP ratées	Non significatif	Significatif
	Autant de RIPP à effet mixte	Non significatif	

Tableau 6.31 : Impacts sur la compétence de révision collaborative selon l'analyse du corpus des textes et rétroactions

Deux différences très significatives au seuil de 0,01 ont été enregistrées, concernant l'augmentation des détections sur la textualité et l'amélioration de la qualité des révisions initiées par le pair.

Quatre différences significatives au seuil de 0,05 correspondent à la hausse des diagnostics, à l'amélioration de la qualité des corrections, à la diminution des détections sur l'aspect linguistique du texte et à la baisse des corrections.

Deux différences significatives au seuil de 0,10 sont liées à l'augmentation des détections de qualités (compliments) et à la baisse des révisions initiées par le pair ratées.

Chaque résultat statistique exposé dans ce chapitre a été discuté à la lumière des données qualitatives obtenues dans les entretiens et des recherches antérieures. Récapitulons à présent les facteurs d'influence les plus importants.

Le dispositif didactique de la révision collaborative étayée (à savoir les séances de démonstration des stratégies de révision, le questionnaire pour la révision collaborative, les consignes de l'enseignant, les espaces prévus dans la feuille de rédaction et de rétroaction) expliquerait en grande partie ces résultats. En effet, ce dispositif a accordé une grande importance aux rétroactions sur la textualité au détriment des rétroactions sur la langue ; aux diagnostics d'erreurs au détriment de la quantité des corrections ; et aux compliments.

Par ailleurs, les interactions orales entre pairs auraient favorisé une plus grande quantité des diagnostics ; une meilleure qualité des diagnostics, des corrections et des révisions initiées par le pair ; et le renforcement des compliments. Les étudiants ont pu discuter pour s'expliquer la nature des erreurs commises, et beaucoup ont eu recours aux dictionnaires, aux amis et au professeur pour vérifier leurs incertitudes. Ils ont également compris l'importance des compliments pour ne pas vexer le pair. Cependant, les bénéfices des interactions orales entre pairs seront limités si les étudiants ne veulent pas s'investir dans les échanges (le groupe des assez bons H2AB) ou si l'écart de niveaux entre deux pairs est trop important (le groupe très hétérogène des Z1).

Enfin, une éventuelle surcharge cognitive de la mémoire de travail serait à l'origine de la hausse des détections sur la textualité au détriment des détections sur la langue ; de l'augmentation des diagnostics au détriment des corrections ; et de la présence des RIPP à effet mixte.

On peut donc conclure que les étudiants ont acquis une meilleure compétence de révision après l'expérimentation. Ils ont réalisé des progrès en termes de détection, de diagnostic, de correction, de reprise de rétroactions du pair. Ils ont proposé au pair plus de compliments ; plus de détections sur la textualité ; de meilleurs diagnostics et corrections ; et ils ont mieux repris les révisions initiées par le pair. Notons que de toute la classe, le groupe des H2AB était le seul groupe qui a reculé entre le pré-test et le post-test. La présence de ce groupe dans l'échantillon a sans doute limité l'ampleur des impacts de l'expérimentation sur la compétence de révision.

Chapitre 7 : Analyse des tests et du questionnaire d'auto-évaluation

Le septième chapitre a pour objectif de rapporter et de discuter les résultats de l'analyse des tests (pré-test et post-test) et du questionnaire d'auto-évaluation afin de comparer les performances obtenues par la classe expérimentale et la classe de contrôle. Les tests et la première partie du questionnaire d'auto-évaluation chercheront à dévoiler les différences entre les deux classes en termes de qualité de texte. La deuxième partie du questionnaire comparera les progrès obtenus par les deux classes en termes de compétence de révision. Elle complétera ainsi les résultats de l'analyse du corpus des textes et rétroactions présentés dans le sixième chapitre.

Dans un premier temps les résultats des tests seront exposés. Des comparaisons seront réalisées au niveau de la performance générale (note totale) entre les deux grands groupes-classes, au niveau de la performance générale entre les différents petits groupes de niveaux des deux classes, et au niveau des performances spécifiques (des petites notes constituant la note totale) entre les deux grands groupes-classes.

Viendra ensuite l'analyse des données du questionnaire d'auto-évaluation. La première partie comparera les progrès obtenus en termes de qualité de texte par les deux classes. La deuxième partie du questionnaire mesurera la progression en termes de compétence de révision de son propre texte chez les quarante-quatre étudiants. La troisième partie apportera des éléments de réponse sur l'évolution de la motivation pendant le semestre de l'expérimentation dans les deux classes. Enfin, la quatrième partie mettra en évidence les ressemblances et les différences au niveau du capital socio-culturel et scolaire des étudiants entre les deux classes.

En fonction de l'échantillon, le test t de student apparié bilatéral ou non apparié bilatéral sera utilisé comme outil statistique pour vérifier si les différences entre les deux classes sont statistiquement significatives.

7.1. Analyse des tests

Les tests ont pour objectif de répondre à la question 2 de cette étude : Après un semestre d'expérimentation de la révision collaborative étayée, les étudiants de la classe expérimentale ont-ils fait de meilleurs progrès en termes de qualité de texte que ceux de la classe de contrôle ?

Les résultats aux tests des deux classes ont été comparés selon trois critères :

- La performance générale (note totale) des deux classes.
- La performance générale (note totale) de chaque groupe de niveaux d'étudiants des deux classes.
- Les performances spécifiques (petites notes composantes de la note totale) des deux classes.

Points d'observation :

- La classe expérimentale fera-t-elle de meilleurs progrès entre le pré-test et le post-test que la classe de contrôle ?
- Les groupes de niveaux de la classe expérimentale feront-ils de meilleurs progrès entre le pré-test et le post-test que leurs groupes équivalents dans la classe de contrôle ?
- Pour chacun des six critères constituant la note totale, la classe expérimentale fera-t-elle de meilleurs progrès entre le pré-test et le post-test que la classe de contrôle ?

7.1.1. Progrès en termes de performance générale des deux classes

La performance générale correspond à la note de production écrite évaluée sur 13 points obtenue par chaque étudiant aux tests.

7.1.1.1. Comparaison des progrès obtenus par la classe expérimentale et la classe de contrôle

Pour répondre à cette question, le progrès réalisé par les deux classes entre le pré-test et le post-test a été comparé. Le progrès fait par chaque étudiant entre le pré-test et le post-test a été calculé de manière suivante :

Progrès = Note totale du post-test – note totale du pré-test

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué sur les moyennes des progrès des deux classes.

<i>Post test - Prétest</i>	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	0,96	0,82
Degré de liberté	42	
t Stat	0,23	

On peut constater que la moyenne des progrès obtenus par la classe expérimentale est légèrement plus élevée que celle de la classe de contrôle mais la différence entre les deux classes est modeste.

Voici le résultat du test t de student non apparié bilatéral : $t(42) = 0,23$; $p = 0,82$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Statistiquement parlant, les progrès effectués par les deux classes n'ont pas été différents.

Discussion :

Ce résultat montre que la révision collaborative étayée pratiquée sur un semestre n'est pas un miracle pour l'amélioration de la qualité des textes. L'enseignement classique de la production écrite était aussi efficace et a permis aux étudiants de la classe de contrôle de progresser presque aussi bien que ceux de la classe expérimentale. Il semble que les douze semaines d'expérimentation n'ont pas été suffisantes pour une automatisation de la compétence de révision collaborative. Par conséquent, la mémoire de travail n'a pas pu se libérer pour une meilleure compétence de production écrite. Par ailleurs, la comparaison des caractéristiques des participants (cf. chapitre 4) fait voir que les étudiants de la classe de contrôle sont plutôt favorisés au départ par rapport à ceux de la classe expérimentale.

7.1.1.2. Comparaison des tests d'une seule classe

Et si on comparait les résultats du pré-test et du post-test de la classe expérimentale, comme ce que quelques recherches précédentes (Min, 2006) ont fait ?

Un Test t de student apparié bilatéral (puisque les sujets sont les mêmes) a été appliqué pour comparer les moyennes des notes totales au pré-test et au post-test de la classe expérimentale.

<i>Classe expérimentale</i>	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>
Moyenne	8,18	9,15
Degré de liberté	21	
t Stat	-2,59	

Le test t de student apparié bilatéral donne le résultat suivant : $t(21) = -2,59$; $p^* = 0,02$ ($p < 0,05$). Pour le degré de liberté = 21, la valeur du test est significative au seuil $p = 0,05$.

La classe expérimentale a donc significativement progressé entre le pré-test et le post-test.

Et maintenant la classe de contrôle au pré-test et au post-test :

Un test t de student apparié bilatéral a été appliqué pour comparer les résultats obtenus au pré-test et au post-test par la classe de contrôle.

<i>Classe de contrôle</i>	<i>Pré-test</i>	<i>Post-test</i>
Moyenne	8,15	8,96
Degré de liberté	21	
t Stat	-1,54	

La différence de moyennes entre le pré-test et le post-test de la classe de contrôle était plus modeste que celle de la classe expérimentale.

Le test t de student apparié bilatéral donne le résultat suivant : $t(21) = -1,54$; $p = 0,14$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 21, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Ainsi, la classe de contrôle n'a pas significativement progressé entre le pré-test et le post-test.

Discussion :

Comme les résultats de Min (2006), l'analyse statistique met en lumière que les étudiants de la classe expérimentale ont fait des progrès significatifs entre le pré-test et le post-test (sans comparaison à la classe de contrôle). Pourtant, on ne peut pas savoir si cela est dû à la révision collaborative étayée ou s'il s'agit d'un impact de l'apprentissage en général. Mais on peut affirmer que les progrès obtenus par la classe expérimentale ont été plus importants que les progrès obtenus par la classe de contrôle.

Voyons à présent la note totale obtenue par les groupes de niveaux dans les deux classes.

7.1.2. Progrès en termes de performance générale des groupes de niveaux

Chaque classe a été divisé en cinq groupes de niveaux selon les résultats du pré-test : les très bons, les bons, les assez bons, les moyens, les faibles (cf. annexe 1.1).

Pour mesurer les progrès faits par les groupes de niveaux d'étudiants, un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué pour mesurer la différence entre le pré-test et le post-test de chaque groupe avec son groupe équivalent dans chaque classe.

7.1.2.1. Les groupes des très bons étudiants

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué pour comparer les moyennes des progrès effectués par les groupes des très bons étudiants dans chacune des classes.

<i>Progrès</i>	<i>Les TB classe expérimentale</i>	<i>Les TB classe de contrôle</i>
Moyenne	0	-1,75
Degré de liberté	8	
t Stat	2,50	

Le test t de student non apparié bilatéral donne le résultat suivant : $t(8) = 2,50$; $p^* = 0,037$ ($p < 0,05$). Pour le degré de liberté = 8, la valeur du test est significative au seuil $p = 0,05$.

Entre le pré-test et le post-test, les très bons étudiants de la classe expérimentale ont mieux progressé que ceux de la classe de contrôle.

Discussion :

Deux hypothèses pourraient expliquer ce résultat : automatisation des processus de révision chez les très bons étudiants dans la classe expérimentale et une meilleure motivation. La deuxième hypothèse a été confirmée par le questionnaire d'auto-évaluation (question 19). En effet, la motivation auto-évaluée par les très bons étudiants de la classe expérimentale était de 8,4 points (sur une échelle de 0 à 10 points) contre 7,3 points chez les très bons étudiants de la classe de contrôle (cf. annexes 4.2 Tableaux des données du questionnaire, question 19).

Dans les entretiens, les très bons étudiants de la classe expérimentale ont déclaré qu'ils avaient acquis la compétence du réviseur (cf. chapitre 8). Certains sont devenus des experts-réviseurs pour leurs amis. La bonne compétence de production écrite de ces étudiants auraient permis une automatisation des processus de révision qui aurait eu des impacts positifs sur la qualité des textes.

Il est à préciser qu'avant l'expérimentation, les très bons étudiants avaient déjà tous le niveau A2, voire B1. Une étudiante de la classe de contrôle a même réussi le Delf B2, et de tous les très bons étudiants, c'était celle qui a été la plus démotivée pendant le semestre. J'ai observé pendant mes cours que certains très bons étudiants de la classe de contrôle s'ennuyaient, qu'ils avaient l'impression de réécrire ce qu'ils ont déjà écrit. D'ailleurs, ils venaient souvent des lycées bilingues où l'enseignement de la production écrite est bien plus efficace que dans les lycées ordinaires ou à option. Leur démotivation aurait causé leur recul entre le pré-test et le post-test.

En revanche, le nouveau mode d'apprentissage qui est la révision collaborative a permis aux très bons étudiants de la classe expérimentale de maintenir leur motivation dans l'apprentissage de la compétence de production écrite.

7.1.2.2. Les groupes des bons étudiants

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué pour comparer les moyennes des progrès effectués par les groupes des bons étudiants dans chacune des classes.

<i>Progrès</i>	<i>Les bons Classe exp.</i>	<i>Les bons Classe de contrôle</i>
Moyenne	0,5	0,62
Degré de liberté	3	
t Stat	-0,16	

On peut constater que les deux groupes des bons étudiants ont fait des progrès presque similaires.

Voici le résultat du test t de student non apparié bilatéral : $t(3) = -0,16$; $p = 0,88$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 3, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Entre le pré-test et le post-test, il n'y a donc pas eu de différence en termes de progrès entre les groupes des bons étudiants dans les deux classes.

7.1.2.3. Les groupes des assez bons étudiants

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué pour comparer les moyennes des progrès effectués par les groupes des assez bons étudiants dans chacune des classes.

<i>Progrès</i>	<i>Les AB Classe exp.</i>	<i>Les AB Classe de contrôle</i>
Moyenne	0,56	0,78
Degré de liberté	13	
t Stat	-0,29	

On peut constater que comme les bons étudiants, les deux groupes des assez bons étudiants ont fait des progrès presque similaires. Voici le résultat du test t de student non apparié bilatéral : $t(13) = -0,29$; $p = 0,77$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 13, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Entre le pré-test et le post-test, il n'y a pas eu de différence significative en termes de progrès entre les groupes des assez bons étudiants dans les deux classes.

7.1.2.4. Les groupes des étudiants moyens

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué pour comparer les moyennes des progrès effectués par les groupes des étudiants de niveau moyen dans chacune des classes.

<i>Progrès</i>	<i>Groupe des moyens Classe exp.</i>	<i>Groupe des moyens Classe de contrôle</i>
Moyenne	2,25	1,75
Degré de liberté	4	
t Stat	0,35	

On peut constater que les deux groupes des moyens étudiants ont fait des progrès presque similaires.

Voici le résultat du test t de student non apparié bilatéral : $t(4) = 0,35$; $p = 0,74$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 4, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Entre le pré-test et le post-test, il n'y a pas eu de différence significative en termes de progrès entre les groupes des étudiants moyens dans les deux classes.

7.1.2.5. Les groupes des étudiants faibles

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué pour comparer les moyennes des progrès effectués par les groupes des étudiants faibles dans chacune des classes.

<i>Progrès</i>	<i>Groupe des faibles Classe exp.</i>	<i>Groupe des faibles Classe de contrôle</i>
Moyenne	2,83	4,12
Degré de liberté	4	
t Stat	-0,69	

On peut constater que de tous les groupes de niveaux, les deux groupes des étudiants faibles ont fait des progrès les plus importants. La moyenne des progrès effectués par les faibles de la classe de contrôle est supérieure à celle de la classe expérimentale, mais la différence est non significative.

En effet, le test t de student non apparié bilatéral donne le résultat suivant : $t(4) = -0,69$; $p = 0,53$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 4, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Entre le pré-test et le post-test, il n'y a pas eu de différence significative en termes de progrès entre les groupes des étudiants faibles dans les deux classes.

Comment peut-on expliquer la réussite des faibles dans la classe de contrôle ?

Parmi les quatre étudiants faibles de la classe de contrôle, deux étudiantes venaient de la classe F4 ont réécrit leurs textes (sans que l'enseignant le leur demande) et elles m'ont demandé de les corriger.

Notons que tous les trois étudiants de la classe F4 (M3, F2, F3) qui ont été déplacés dans la classe de contrôle pendant les deux heures de production écrite, ont fait de très grands progrès de 4-5 points. Ils ont sans aucun doute entendu parler de la révision collaborative par leurs amis de la classe F4. Et il est bien possible qu'ils aient pratiqué la révision collaborative avec leurs amis à la cité universitaire en dehors des cours.

Une étudiante faible de la classe de contrôle (F3) a eu un excellent résultat au concours universitaire. Et elle a réalisé le progrès le plus important de tous les quarante-quatre étudiants : 6,5 points de plus entre le pré-test et le post-test. En fait, elle possédait de très bons acquis au niveau linguistique (ce qui a été mesuré au concours d'entrée à l'université) mais elle a avoué qu'elle n'avait pas appris à rédiger un texte en français au lycée. D'ailleurs le jour du pré-test, elle était mal à l'aise. Elle a fait un petit texte de

trois lignes. Elle a dit qu'elle commençait à apprendre à rédiger en français à l'université aux séances de correction collective en classe avec l'enseignant-chercheur.

Les progrès en termes de performance générale ont été ainsi comparés. Examinons à présent les performances spécifiques pour voir s'il y a des différences entre les deux classes.

7.1.3. Progrès en termes de performance spécifique des deux classes

La performance spécifique correspond à chacun des critères constituant la performance générale (la note totale). La grille d'évaluation des tests comprend six critères (six petites notes) : adéquation à la consigne, capacité à raconter et à décrire, capacité à donner ses impressions, cohérence, lexique, syntaxe (cf. chapitre 3, qualité de texte). Le progrès a été calculé par la différence entre les résultats du pré-test et ceux du post-test pour chacune des performances spécifiques.

7.1.3.1. Adéquation à la consigne (1 point/ 13 points)

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué pour comparer les moyennes des progrès effectués par chaque classe en termes d'adéquation à la consigne.

<i>Adéquation à la consigne</i>	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	0,15	0,42
Degré de liberté	42	
t Stat	-2,88	

La moyenne des progrès effectués par la classe de contrôle est plus élevée que celle de la classe expérimentale.

Voici le résultat du test t de student non apparié bilatéral : $t(42) = -2,88$; $p^{**} = 0,006$ ($p < 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test est très significative au seuil $p = 0,05$.

Entre le pré-test et le post-test, en termes d'adéquation à la consigne, la classe de contrôle a fait des progrès significatifs par rapport à la classe expérimentale.

Discussion :

Il semble que les étudiants de la classe expérimentale ont consacré trop de ressources cognitives aux détections sur la textualité, aux diagnostics, aux corrections, (cf. chapitre 6) et à la cohérence (cf. plus loin et cf. chapitre 8). Par conséquent, ils ont été obligés de réduire leurs ressources pour l'adéquation à la consigne.

7.1.3.2. Capacité à raconter et à décrire (4p. /13 points)

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué pour comparer les moyennes des progrès effectués par chaque classe en termes de capacité à raconter et à décrire.

<i>Capacité à raconter et à décrire</i>	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	0,12	0,29
Degré de liberté	42	
t Stat	-0,69	

On peut constater que les deux classes ont fait des progrès presque similaires en termes de capacité à raconter et à décrire.

Voici le résultat du test t de student non apparié bilatéral : $t(42) = -0,69$; $p = 0,49$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Entre le pré-test et le post-test, en termes de capacité à raconter et à décrire, il n'y a pas eu de différence significative entre les deux classes.

7.1.3.3. Capacité à donner ses impressions (2p. /13 points)

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué pour comparer les moyennes des progrès effectués par chaque classe en termes de capacité à donner ses impressions.

<i>Capacité à donner ses impressions</i>	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	0,02	-0,14
Degré de liberté	42	
t Stat	0,97	

On peut constater que la classe expérimentale a fait un léger progrès alors que la classe de contrôle a vu son niveau baisser concernant ce critère. Il paraît que la présence du

pair comme lecteur a renforcé la capacité à donner leurs impressions chez les étudiants de la classe expérimentale.

Cependant, pour le degré de liberté = 42, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$. Voici le résultat du test t de student non apparié bilatéral : $t(42) = 0,97$; $p = 0,34$ ($p > 0,05$).

Entre le pré-test et le post-test, en termes de capacité à donner ses impressions, il n'y a pas eu de différence significative entre les deux classes.

7.1.3.4. Cohérence (1,5p. /13 points)

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué pour comparer les moyennes des progrès effectués par chaque classe en termes de cohérence.

<i>Cohérence</i>	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	0,32	-0,079
Degré de liberté	42	
t Stat	3,66	

On peut constater que la classe expérimentale a fait des progrès très importants par rapport à la classe de contrôle.

Voici le résultat du test t de student non apparié bilatéral : $t(42) = 3,66$; **$p^{***} = 0,0007$ ($p < 0,001$)**. Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test est extrêmement significative au seuil $p = 0,05$.

Entre le pré-test et le post-test, en termes de cohérence, il y a eu une différence très significative entre les deux classes.

Discussion :

Ce résultat s'explique par le dispositif didactique de la révision collaborative qui a donné une grande place à la cohérence textuelle dans le questionnaire pour la révision collaborative, dans les séances de démonstration de processus de révision, et dans les séances de correction collective. Dans les entretiens, plusieurs étudiants (surtout des assez bons) ont confié qu'ils avaient commencé à faire un plan à partir du troisième texte. Selon ZITB, la révision du texte du pair lui a permis d'être plus logique.

7.1.3.5. Lexique (2p. /13 points)

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué pour comparer les moyennes des progrès effectués par chaque classe en termes de lexique.

<i>Lexique</i>	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	0,07	0,01
Degré de liberté	42	
t Stat	0,49	

La moyenne des progrès effectués par la classe expérimentale était également plus élevée que celle de la classe de contrôle.

Cependant, pour le degré de liberté = 42, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$. Voici le résultat du test t de student non apparié bilatéral : $t(42) = 0,49$; $p = 0,62$ ($p > 0,05$).

Entre le pré-test et le post-test, en termes de lexique, il n'y a pas eu de différence significative entre les deux classes.

7.1.3.6. Syntaxe (2,5p. /13 points)

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué pour comparer les moyennes des progrès effectués par chaque classe en termes de syntaxe.

<i>Syntaxe</i>	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	0,26	0,31
Degré de liberté	42	
t Stat	-0,30	

La moyenne des progrès effectués par la classe expérimentale était légèrement inférieure à celle de la classe de contrôle. D'ailleurs, dans les entretiens, un seul étudiant de la classe expérimentale a mentionné le progrès en syntaxe comme un des impacts de l'expérimentation.

Le test t de student non apparié bilatéral donne le résultat suivant : $t(42) = -0,30$; $p = 0,76$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Entre le pré-test et le post-test, en termes de syntaxe, il n'y a pas eu de différence significative entre les deux classes.

Discussion :

Sur le plan linguistique, les étudiants de la classe expérimentale ont mieux progressé en termes de lexique, mais moins bien en termes de syntaxe. Peut-on parler d'une surcharge cognitive de la mémoire de travail ?

7.2. Analyse du questionnaire d'auto-évaluation

Un questionnaire de trente-huit questions a été présenté en vietnamien aux étudiants des deux classes d'expérimentation et de contrôle. Le questionnaire comprend quatre parties visant à mesurer les impacts de ce semestre d'enseignement de la production écrite sur : (1) la qualité de texte ; (2) la compétence de révision de texte ; (3) la motivation des étudiants. La première partie « Qualité de texte » regroupait douze questions visant à mesurer les impacts de deux méthodes d'enseignement sur la qualité des textes produits par les étudiants des deux classes d'expérimentation et de contrôle avant et après l'expérimentation : analyse de la tâche, richesse des idées, cohérence, effets sur le lecteur, cohérence et connecteurs, forme d'une lettre familière, lexique, syntaxe, orthographe. La deuxième partie « Processus de révision » comprend cinq questions visant à mesurer les changements de stratégies de révision : nombre de relectures, niveaux de révision, stratégies de remédiation, capacité d'auto-correction. La troisième partie « Motivation » est composée de cinq questions permettant de sonder la motivation des étudiants et les raisons. La quatrième partie « Signalétique » est consacrée aux informations concernant le capital social, familial, scolaire du répondant susceptible d'avoir des effets sur l'apprentissage du français. Cette dernière section nous permet de vérifier si les deux classes sont comparables et d'affiner plus tard les analyses.

Ce questionnaire d'auto-évaluation cherche à mesurer les impacts de la révision collaborative étayée sur la qualité des textes, sur la compétence de révision et apporte des informations sur les caractéristiques des étudiants.

Critères d'analyse :

Le questionnaire d'auto-évaluation a été analysé selon quatre axes : qualité de texte, compétence de révision, motivation et caractéristiques des participants.

Points d'observation :

- Selon les auto-évaluations des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale feront-ils de meilleurs progrès en termes de qualité de texte que ceux de la classe de contrôle ?

- Selon les auto-évaluations des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale feront-ils de meilleurs progrès en termes de compétence de révision que ceux de la classe de contrôle ?
- Selon les auto-évaluations des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale feront-ils de meilleurs progrès en termes de motivation que ceux de la classe de contrôle ?
- Selon les informations fournies par les étudiants, le capital social, familial, scolaire des étudiants de la classe expérimentale est-il comparable à celui des étudiants de la classe de contrôle ?

7.2.1. Progrès en termes de qualité de texte

Cette section comprend douze questions visant à comparer les impacts de deux méthodes d'enseignement sur la qualité des textes produits par les étudiants des deux classes d'expérimentation et de contrôle avant et après l'expérimentation. La qualité d'un texte niveau A2 du CECR (cf. chapitre 3) a été mesurée selon les indicateurs de la qualité de texte définis dans le chapitre 3 : analyse de la tâche d'écriture (question 2), richesse des idées (question 3), effets sur le lecteur (question 4), cohérence (questions 5, 6), forme d'une lettre familière²¹ (question 7), lexique (questions 8, 38), syntaxe (questions 9, 10, 11²²), orthographe (question 12). La question 1 mesure le progrès en termes de la compétence de production écrite en général.

Question 1a. *Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous votre compétence de production écrite en français ? Encerclez le nombre correspondant à votre niveau de compétence :*

Très faible										Excellente
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

1b. *Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous votre compétence de production écrite en français ?*

Très faible										Excellente
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

²¹ Savoir commencer et terminer une lettre familière constitue un des objectifs de la production écrite niveau A2.

²² Parmi les contenus grammaticaux au niveau A2, les deux contenus les plus importants sont la conjugaison verbale (maîtrise du Passé Composé et de l'Imparfait) ; et la capacité à utiliser les expressions de temps et de lieu.

La différence entre l'auto-évaluation pour la compétence de production écrite en français avant l'expérimentation et l'auto-évaluation pour la compétence de production écrite en français après l'expérimentation a été calculée :

$$\text{Différence} = 1b - 1a.$$

Ensuite, la moyenne de ces différences a été calculée pour chacune des deux classes. Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué sur les moyennes de progrès de compétence de production écrite, auto-évalués par les deux classes.

<i>1b-1a</i>	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	2,04	1,73
Degré de liberté	42	
t Stat	0,80	

L'auto-évaluation moyenne de progrès en termes de compétence de production écrite faite par les étudiants de la classe expérimentale est plus grande que celle de la classe de contrôle. La différence est-elle significative ?

Le test t de student non apparié bilatéral donne le résultat suivant : $t(42) = 0,80$; $p = 0,43$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Selon les dires des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale n'ont pas fait plus de progrès en termes de *compétence de production écrite* que ceux de la classe de contrôle.

Ce résultat confirme ce qui a été trouvé dans les tests. Ces faibles impacts sur la compétence de production écrite seraient dus à la durée de l'expérimentation insuffisante pour une procéduralisation des processus de révision, et aux différences en termes de capital social et scolaire entre les deux classes.

Question 2a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous votre capacité à analyser la consigne et à faire un texte adéquat au sujet ?

Très faible

Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous votre capacité à analyser la consigne et à faire un texte adéquat au sujet ?

Très faible

Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

La différence entre l'auto-évaluation pour la capacité à analyser la consigne et à faire un texte adéquat au sujet avant l'expérimentation et l'auto-évaluation pour la capacité à analyser la consigne et à faire un texte adéquat au sujet après l'expérimentation a été calculée :

$$\text{Différence} = 2b - 2a.$$

Ensuite, la moyenne de ces différences a été calculée pour chacune des deux classes.

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué sur les moyennes de progrès en termes de capacité à analyser la consigne et à faire un texte adéquat au sujet, progrès auto-évalués par les deux classes.

<i>2b-2a</i>	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	2,36	1,64
Degré de liberté	42	
t Stat	1,58	

L'auto-évaluation moyenne de progrès en termes de capacité à analyser la consigne et à faire un texte adéquat au sujet faite par les étudiants de la classe expérimentale est plus grande que celle de la classe de contrôle.

Le test t de student non apparié bilatéral donne le résultat suivant : $t(42) = 1,58$; $p = 0,12$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Selon les dires des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale n'ont pas fait plus de progrès en termes de *capacité à analyser la consigne et à faire un texte adéquat au sujet* que ceux de la classe de contrôle.

Ce résultat contredit ce qui a été trouvé dans les tests (selon l'analyse des tests, les étudiants de la classe de contrôle ont significativement mieux progressé que ceux de la classe expérimentale en termes d'adéquation à la consigne). Est-ce parce que les gens qui ont vécu l'expérimentation ont tendance à surévaluer les impacts dans leurs dires ?

Question 3a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous la richesse de vos idées ?

Très pauvre

Très riche

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous la richesse de vos idées ?

Très pauvre

Très riche

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

La différence entre l'auto-évaluation pour la richesse des idées avant l'expérimentation et l'auto-évaluation pour la richesse des idées après l'expérimentation a été calculée :

Différence = 3b – 3a.

Ensuite, la moyenne de ces différences a été calculée pour chacune des deux classes.

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué sur les moyennes de progrès en termes de richesse des idées, progrès auto-évalués par les deux classes.

3b – 3a	Classe exp.	Classe de contrôle
Moyenne	2,41	1,68
Degré de liberté	42	
t Stat	1,77	

L'auto-évaluation moyenne de progrès en termes de richesse des idées faite par les étudiants de la classe expérimentale est plus grande que celle de la classe de contrôle mais la différence est non significative.

En effet, le test t de student non apparié bilatéral donne le résultat suivant : $t(42) = 1,77$; $p = 0,088$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Par contre, aux tests, le progrès effectué en termes de capacité à raconter et à décrire par la classe de contrôle est un peu plus important, mais la différence est non significative.

Selon les dires des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale n'ont pas fait plus de progrès en termes de *richesse des idées* que ceux de la classe de contrôle.

Question 4a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous votre capacité à créer des effets sur le lecteur²³ ?

²³ Le terme « capacité à créer des effets sur le lecteur » a été employé par Moirand (1979) dans son modèle de production écrite (cf. chapitre 1).

Très faible

Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous votre capacité à créer des effets sur le lecteur ?

Très faible

Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

La différence entre l'auto-évaluation pour la capacité à créer des effets sur le lecteur avant l'expérimentation et l'auto-évaluation pour la capacité à créer des effets sur le lecteur après l'expérimentation a été calculée :

Différence = 4b – 4a.

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué sur les moyennes de progrès en termes de capacité à créer des effets sur le lecteur, progrès auto-évalués par les deux classes.

4b-4a	Classe exp.	Classe de contrôle
Moyenne	2,23	1,41
Degré de liberté	42	
t Stat	2,32	

L'auto-évaluation moyenne de progrès en termes de capacité à créer des effets sur le lecteur faite par les étudiants de la classe expérimentale est bien plus grande que celle de la classe de contrôle.

Le test t de student non apparié bilatéral donne le résultat suivant : $t(42) = 2,32$; $p^* = 0,02$ ($p < 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test est significative au seuil $p = 0,05$.

Selon les dires des étudiants, **les étudiants de la classe expérimentale ont fait plus de progrès en termes de capacité à créer des effets sur le lecteur que ceux de la classe de contrôle.**

Discussion :

Le regard porté par le pair sur le texte était sans doute à l'origine de ce résultat. L'analyse des entretiens montre que tous les étudiants, même les plus faibles, ont pu apporter un regard extérieur aux textes du pair. Les réviseurs ont donné leurs impressions en tant que lecteur sur les textes, c'est-à-dire ils ont dit si le texte était

intéressant, s'il était compréhensible, et cela a permis aux rédacteurs d'ajuster leurs textes.

Les résultats des tests en termes de capacité à donner ses impressions vont dans le même sens : la classe expérimentale a enregistré plus de progrès. Cependant, la différence était non significative. En fait, dans toutes les deux classes, pendant les séances de correction collective, à plusieurs reprises, j'ai conseillé aux étudiants ne pas faire des textes plats sans intérêt, de faire des efforts pour intéresser le lecteur.

Question 5a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous votre capacité à faire un texte cohérent ?

Très faible *Excellente*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous votre capacité à faire un texte cohérent ?

Très faible *Excellente*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

La différence entre l'auto-évaluation pour la capacité à faire un texte cohérent avant l'expérimentation et l'auto-évaluation pour la capacité à faire un texte cohérent après l'expérimentation a été calculée :

Différence = 5b – 5a.

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué sur les moyennes de progrès en termes de capacité à faire un texte cohérent, progrès auto-évalués par les deux classes.

<i>5b-5a</i>	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	1,91	1,54
Degré de liberté	42	
t Stat	0,92	

L'auto-évaluation moyenne de progrès en termes de capacité à faire un texte cohérent faite par les étudiants de la classe expérimentale est plus grande que celle de la classe de contrôle mais la différence est non significative.

En effet, le test t de student non apparié bilatéral donne le résultat suivant : $t(42) = 0,92$; $p = 0,36$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Selon les dires des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale n'ont pas fait plus de progrès en termes de *capacité à faire un texte cohérent* que ceux de la classe de contrôle.

Cependant, l'analyse des tests et des entretiens a permis d'affirmer l'acquisition d'une meilleure cohérence textuelle chez les étudiants de la classe expérimentale.

Question 6a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous votre capacité à utiliser des connecteurs ?

Très faible

Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous votre capacité à utiliser des connecteurs ?

Très faible

Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

La différence entre l'auto-évaluation pour la capacité à utiliser des connecteurs avant l'expérimentation et l'auto-évaluation pour la capacité à utiliser des connecteurs après l'expérimentation a été calculée :

Différence = 6b – 6a.

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué sur les moyennes de progrès en termes de capacité à utiliser des connecteurs, progrès auto-évalués par les deux classes.

<i>6b-6a</i>	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	1,5	1,27
Degré de liberté	42	
t Stat	0,55	

L'auto-évaluation moyenne de progrès en termes de capacité à utiliser des connecteurs faite par les étudiants de la classe expérimentale est plus grande que celle de la classe de contrôle mais la différence est non significative.

En effet, le test t de student non apparié bilatéral donne le résultat suivant : $t(42) = 0,55$; $p = 0,58$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Selon les dires des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale n'ont pas fait plus de progrès en termes de *capacité à utiliser des connecteurs* que ceux de la classe de contrôle.

Une question a été consacrée aux connecteurs car une place importante leur a été accordée dans l'enseignement de la production écrite dans les deux classes. Toutes les erreurs commises sur les connecteurs ont été relevées dans les copies et ont fait l'objet d'une discussion et d'une correction collective en classe. Par ailleurs, des exercices de grammaire sur l'emploi des connecteurs ont été proposés durant le semestre.

Question 7a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous votre capacité à utiliser les formes courantes de l'accueil et de la prise de congé dans une lettre ?

Très faible

Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous votre capacité à utiliser les formes courantes de l'accueil et de la prise de congé dans une lettre ?

Très faible

Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

La différence entre l'auto-évaluation pour la capacité à utiliser les formes courantes de l'accueil et de la prise de congé dans une lettre avant l'expérimentation et l'auto-évaluation pour la capacité à utiliser les formes courantes de l'accueil et de la prise de congé dans une lettre après l'expérimentation a été calculée :

Différence = 7b – 7a.

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué sur les moyennes de progrès en termes de capacité à utiliser les formes courantes de l'accueil et de la prise de congé dans une lettre, progrès auto-évalués par les deux classes.

<i>7b-7a</i>	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	1,86	1,23
Degré de liberté	42	
t Stat	1,51	

L'auto-évaluation moyenne de progrès en termes de capacité à utiliser les formes courantes de l'accueil et de la prise de congé dans une lettre faite par les étudiants de la classe expérimentale est plus grande que celle de la classe de contrôle mais la différence est non significative.

En effet, le test t de student non apparié bilatéral donne le résultat suivant : $t(42) = 1,55$; $p = 0,14$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Selon les dires des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale n'ont pas fait plus de progrès en termes de *capacité à utiliser les formes courantes de l'accueil et de la prise de congé dans une lettre*²⁴ que ceux de la classe de contrôle.

Question 8a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous la richesse de votre lexique?

Très pauvre

Très riche

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous la richesse de votre lexique?

Très pauvre

Très riche

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

La différence entre l'auto-évaluation pour la richesse lexicale avant l'expérimentation et l'auto-évaluation pour la richesse lexicale après l'expérimentation a été calculée :

Différence = 8b – 8a.

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué sur les moyennes de progrès en termes de richesse lexicale, progrès auto-évalués par les deux classes.

8b-8a	Classe exp.	Classe de contrôle
Moyenne	1,86	1,64
Degré de liberté	42	
t Stat	0,64	

²⁴ Ces termes ont été repris du référentiel des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du conseil de l'Europe.

L'auto-évaluation moyenne de progrès en termes de richesse lexicale faite par les étudiants de la classe expérimentale est plus grande que celle de la classe de contrôle mais la différence est non significative.

En effet, le test t de student non apparié bilatéral donne le résultat suivant : $t(42) = 0,64$; $p = 0,52$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Selon les dires des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale n'ont pas fait plus de progrès en termes de *richesse lexicale* que ceux de la classe de contrôle.

Question 38²⁵a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous votre maîtrise du lexique (usage des mots et expressions adéquats)?

Très faible Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

38b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous votre maîtrise du lexique (usage des mots et expressions adéquats)?

Très faible Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

La différence entre l'auto-évaluation pour la capacité à maîtriser le lexique avant l'expérimentation et l'auto-évaluation pour la capacité à maîtriser le lexique après l'expérimentation a été calculée :

Différence = 38b – 38a.

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué sur les moyennes de progrès en termes de capacité à maîtriser le lexique, progrès auto-évalués par les deux classes.

38b-38a	Classe exp.	Classe de contrôle
Moyenne	1,86	1,5
Degré de liberté	42	
t Stat	1,47	

²⁵ La question 38 a été rajoutée après, mais pour l'analyse, il conviendrait de la mettre dans la première partie « impacts sur la compétence de production écrite », juste après la question 8 sur la richesse lexicale.

L'auto-évaluation moyenne de progrès en termes de capacité à maîtriser le lexique faite par les étudiants de la classe expérimentale est plus grande que celle de la classe de contrôle.

Voici le résultat du test t de student non apparié bilatéral : $t(42) = 1,47$; $p = 0,15$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Selon les dires des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale n'ont pas fait plus de progrès en termes de *capacité à maîtriser le lexique* que ceux de la classe de contrôle.

Cette question sur la maîtrise lexicale a été rajoutée, car pendant les séances de correction collective, dans les deux classes nous avons beaucoup travaillé sur ce contenu. En effet, même les très bons étudiants ont fait des mauvais emplois lexicaux, à cause de l'interférence avec le vietnamien. Par exemple, ils ont confondu entre aller et venir, entre chercher et trouver, entre bise et baiser, etc. Beaucoup d'étudiants, surtout les bons, m'ont dit qu'ils avaient beaucoup appris pendant ces séances de correction collective.

Il paraît que les bénéfices ont été à peu près les mêmes pour les deux classes.

Question 9a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous la richesse de vos structures syntaxiques ?

Très faible

Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous la richesse de vos structures syntaxiques ?

Très faible

Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

La différence entre l'auto-évaluation pour la richesse des structures syntaxiques avant l'expérimentation et l'auto-évaluation pour la richesse des structures syntaxiques après l'expérimentation a été calculée :

Différence = 9b – 9a.

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué sur les moyennes de progrès en termes de richesse des structures syntaxiques, progrès auto-évalués par les deux classes.

9b-9a	Classe exp.	Classe de contrôle
Moyenne	1,41	1,5
Degré de liberté	42	
t Stat	-0,26	

Il est à souligner que l'auto-évaluation moyenne de progrès en termes de richesse des structures syntaxiques faite par les étudiants de la classe expérimentale est légèrement plus faible que celle de la classe de contrôle mais la différence est non significative.

En effet, le test t de student non apparié bilatéral donne le résultat suivant : $t(42) = -0,26$; $p = 0,80$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Selon les dires des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale n'ont pas fait plus de progrès en termes de *richesse des structures syntaxiques* que ceux de la classe de contrôle.

Question 10a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous votre capacité à conjuguer correctement les verbes ?

Très faible

Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous votre capacité à conjuguer correctement les verbes ?

Très faible

Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

La différence entre l'auto-évaluation pour la capacité à conjuguer correctement les verbes avant l'expérimentation et l'auto-évaluation pour la capacité à conjuguer correctement les verbes après l'expérimentation a été calculée :

Différence = 10b – 10a.

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué sur les moyennes de progrès en termes de capacité à conjuguer correctement les verbes, progrès auto-évalués par les deux classes.

<i>10b-10a</i>	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	0,91	0,45
Degré de liberté	42	
t Stat	1,34	

L'auto-évaluation moyenne de progrès en termes de capacité à conjuguer correctement les verbes faite par les étudiants de la classe expérimentale est plus grande que celle de la classe de contrôle mais la différence est non significative.

En effet, le test t de student non apparié bilatéral donne le résultat suivant : $t(42) = 1,34$; $p = 0,19$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Selon les dires des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale n'ont pas fait plus de progrès en termes de *capacité à conjuguer correctement les verbes* que ceux de la classe de contrôle.

Question 11a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous votre capacité à utiliser des expressions de temps et de lieu ?

Très faible

Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous votre capacité à utiliser des expressions de temps et de lieu ?

Très faible

Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

La différence entre l'auto-évaluation pour la capacité à utiliser des expressions de temps et de lieu avant l'expérimentation et l'auto-évaluation pour la capacité à utiliser des expressions de temps et de lieu après l'expérimentation a été calculée :

Différence = 11b – 11a.

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué sur les moyennes de progrès en termes de capacité à utiliser des expressions de temps et de lieu, progrès auto-évalués par les deux classes.

<i>11b-11a</i>	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	1,41	1
Degré de liberté	42	
t Stat	1,04	

L'auto-évaluation moyenne de progrès en termes de capacité à utiliser des expressions de temps et de lieu faite par les étudiants de la classe expérimentale est plus grande que celle de la classe de contrôle mais la différence est non significative. En effet, le test t de student non apparié bilatéral donne le résultat suivant : $t(42) = 1,04$; $p = 0,30$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Selon les dires des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale n'ont pas fait plus de progrès en termes de *capacité à utiliser des expressions de temps et de lieu* que ceux de la classe de contrôle.

Les questions 9, 10, 11 visaient à mesurer la différence entre les deux classes en matière de syntaxe. En général, les deux classes ont enregistré des progrès très similaires. Ce résultat a été confirmé par les tests et les entretiens.

Question 12a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous votre capacité à maîtriser l'orthographe ?

Très faible

Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous votre capacité à maîtriser l'orthographe ?

Très faible

Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

La différence entre l'auto-évaluation pour la capacité à maîtriser l'orthographe avant l'expérimentation et l'auto-évaluation pour la capacité à maîtriser l'orthographe après l'expérimentation a été calculée :

Différence = 12b – 12a.

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué sur les moyennes de progrès en termes de capacité à maîtriser l'orthographe, progrès auto-évalués par les deux classes.

<i>12b-12a</i>	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	1,23	0,95
Degré de liberté	42	
t Stat	0,67	

L'auto-évaluation moyenne de progrès en termes de capacité à maîtriser l'orthographe faite par les étudiants de la classe expérimentale est plus grande que celle de la classe de contrôle. Cependant, les réponses de la classe expérimentale à la question 15 du questionnaire d'auto-évaluation vont contredire ce résultat.

Voici le résultat du test t de student non apparié bilatéral : $t(42) = 0,67$; $p = 0,51$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Selon les dires des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale n'ont pas fait plus de progrès en termes de *capacité à maîtriser l'orthographe* que ceux de la classe de contrôle.

7.2.2. Progrès en termes de compétence de révision

Cette section comprend six questions visant à comparer les impacts de l'enseignement de la production écrite sur la compétence de révision (non collaborative) dans les deux classes : le nombre de relectures pendant la rédaction, le nombre de relectures après la rédaction, les aspects de la révision, les stratégies de remédiation, la capacité d'auto-correction et le progrès en termes de compétence de révision.

Question 13a. Avant ce premier semestre à l'université, combien de fois relisez-vous votre texte pendant la rédaction ?

a ☐ *Je ne relisais jamais mes textes*

b ☐ *Je relisais entre 1-2 fois*

c ☐ *Je relisais entre 3-4 fois*

d ☐ *Je relisais entre 5-6 fois*

e ☐ *Je relisais plus de 6 fois*

13b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, combien de fois relisez-vous votre texte pendant la rédaction ?

a ☐ *Je ne relis jamais mes textes*

b ☐ *Je relis entre 1-2 fois*

c ☐ Je relis entre 3-4 fois

d ☐ Je relis entre 5-6 fois

e ☐ Je relis plus de 6 fois

Si l'étudiant choisit la réponse a, il a 1 point ; la réponse b, il a 2 points, la réponse c, il a 3 points ; la réponse d, il a 4 points, la réponse e, il a 5 points²⁶.

La différence entre l'auto-évaluation pour le nombre de relectures de son texte pendant la rédaction, avant l'expérimentation et l'auto-évaluation pour le nombre de relectures de son texte pendant la rédaction, après l'expérimentation a été calculée :

Différence = 13b – 13a.

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué sur les moyennes de progrès en termes de nombre de relectures pendant la rédaction, progrès auto-évalués par les deux classes.

<i>13b-13a</i>	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	1	0,45
Degré de liberté	42	
t Stat	3,20	

La moyenne de progrès de la classe expérimentale est deux fois plus élevée que celle de la classe de contrôle. Le test t de student non apparié bilatéral donne le résultat suivant : $t(42) = 3,20$; $p^{**} = 0,003$ ($p < 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test est très significative au seuil $p = 0,05$.

Selon les dires des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale ont fait plus de progrès en termes de nombre de relectures de leur texte pendant la rédaction que ceux de la classe de contrôle. Ce résultat n'est guère surprenant car la révision est à la base de la démarche d'enseignement dans la classe expérimentale. D'ailleurs, dans un entretien, l'étudiante X3M a dit que la révision collaborative lui avait permis une écriture réflexive. Au cours de sa rédaction, elle comparait à tout moment le texte attendu et le texte en cours de production. Cette étudiante a marqué un bon écart de 3,5 points entre le pré-test et le post-test.

Sans la pratique de la révision collaborative, les étudiants de la classe de contrôle ont très peu renforcé le contrôle de la production de texte pendant la rédaction.

²⁶ J'ai essayé le test t de student en doublant la valeur des points (réponse a = 2 points, b = 4 points, c = 6 points, d = 8 points, e = 10 points) mais la valeur du p restait intact.

Question 14a. Avant ce premier semestre à l'université, combien de fois relisez-vous votre texte après la rédaction ?

a ☐ Je ne relisais jamais mes textes

b ☐ Je relisais entre 1-2 fois

c ☐ Je relisais entre 3-4 fois

d ☐ Je relisais entre 5-6 fois

e ☐ Je relisais plus de 6 fois

14b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, combien de fois relisez-vous votre texte après la rédaction ?

a ☐ Je ne relis jamais mes textes

b ☐ Je relis entre 1-2 fois

c ☐ Je relis entre 3-4 fois

d ☐ Je relis entre 5-6 fois

e ☐ Je relis plus de 6 fois

Si l'étudiant choisit la réponse a, il a 1 point ; la réponse b, il a 2 points ; la réponse c, il a 3 points ; la réponse d, il a 4 points ; la réponse e, il a 5 points.

La différence entre l'auto-évaluation pour le nombre de relectures de son texte après la rédaction, avant l'expérimentation et l'auto-évaluation pour le nombre de relectures de son texte après la rédaction, après l'expérimentation a été calculée :

Différence = 14b – 14a.

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué sur les moyennes de progrès en termes de nombre de relectures de son texte après la rédaction, progrès auto-évalués par les deux classes.

<i>14b-14a</i>	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	0,77	0,64
Degré de liberté	42	
t Stat	0,81	

La moyenne de progrès de la classe expérimentale est légèrement plus élevée que celle de la classe de contrôle mais la différence est non significative.

Voici le résultat du test t de student non apparié bilatéral : $t(42) = 0,81$; $p = 0,42$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Selon les dires des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale n'ont pas fait plus de progrès en termes de *nombre de relectures de leur texte après la rédaction* que ceux de la classe de contrôle.

Quand j'ai demandé à certains étudiants de la classe expérimentale pourquoi le nombre de relectures après la rédaction n'a pas beaucoup augmenté, ils m'ont dit que comme ils avaient beaucoup relu leurs textes pendant la rédaction, ils n'avaient pas besoin de beaucoup les relire après la rédaction.

Question 15a. Avant ce premier semestre à l'université, si vous relisiez vos textes, que cherchiez-vous à améliorer ? (plusieurs réponses sont possibles)

a ☐ Je cherchais à améliorer l'adéquation de mon texte au sujet

b ☐ Je cherchais à améliorer la richesse de mes idées

c ☐ Je cherchais à améliorer la cohérence des idées

d ☐ Je cherchais à améliorer les connecteurs

e ☐ Je cherchais à améliorer les effets sur le lecteur

f ☐ Je cherchais à améliorer mon lexique

g ☐ Je cherchais à améliorer ma syntaxe

h ☐ Je cherchais à améliorer mon orthographe

i ☐ Autre, à préciser:.....

15b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, quand vous relisez vos textes, que cherchez-vous à améliorer ? (plusieurs réponses sont possibles)

a ☐ Je cherche à améliorer l'adéquation de mon texte au sujet

b ☐ Je cherche à améliorer la richesse de mes idées

c ☐ Je cherche à améliorer la cohérence des idées

d ☐ Je cherche à améliorer les connecteurs

e ☐ Je cherche à améliorer les effets sur le lecteur

f ☐ Je cherche à améliorer mon lexique

g ☐ Je cherche à améliorer ma syntaxe

h ☐ Je cherche à améliorer mon orthographe

i ☐ Autre, à préciser:.....

15 que relire?	15a expér.	15b expér.	15a contrôle	15b contrôle
adéquation au sujet	9 réponses	14	6	15
richesse idée	9 réponses	19	6	16
cohérence	8 réponses	21	12	19
connecteurs	4 réponses	8	4	8
effets sur les lecteurs	5 réponses	16	5	13
lexique	6 réponses	14	9	15
syntaxe	15 réponses	11	13	17
orthographe	18 réponses	13	19	19

Tableau 7.1 : Les aspects de la révision

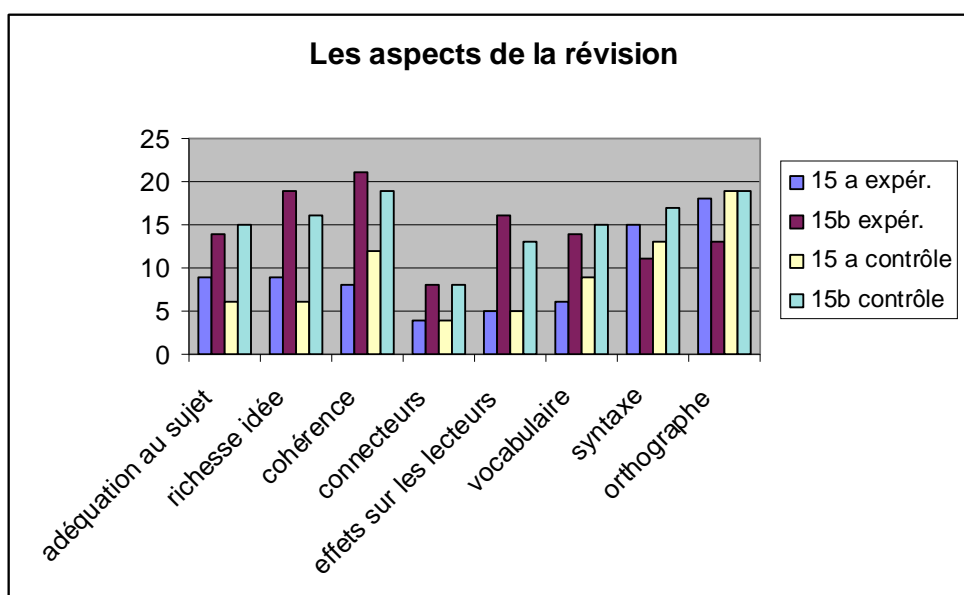


Figure 7.1 : Les aspects de la révision

On peut constater que quand ils relisaient leurs textes, les étudiants de la classe expérimentale étaient plus nombreux à faire attention à la cohérence (+13 étudiants contre +7 étudiants) et aux effets sur les lecteurs que ceux de la classe de contrôle (+11 étudiants contre +8 étudiants). Cependant, ils étaient moins nombreux à faire attention à l'adéquation à la consigne que ceux de la classe de contrôle (+5 étudiants contre +9 étudiants).

Il est à noter qu'au niveau de la syntaxe et de l'orthographe, les étudiants de la classe expérimentale étaient moins nombreux à chercher à améliorer ces deux aspects qu'avant l'expérimentation (-4 et -5 étudiants contre +4 et 0 étudiants dans la classe de contrôle). Est-ce un signe de la surcharge cognitive ? La mémoire de travail ayant réservé plus de ressources à la cohérence, aux effets sur les lecteurs et à la révision collaborative, devait réduire des ressources pour la syntaxe et l'orthographe ?

Ces résultats confirment ce qui a été trouvé précédemment. Les résultats des tests montrent également que les étudiants de la classe expérimentale ont fait significativement plus de progrès en termes de cohérence mais significativement moins de progrès en termes d'adéquation à la consigne que ceux de la classe de contrôle. Et selon le questionnaire d'auto-évaluations des étudiants (question 4), ceux de la classe expérimentale ont fait significativement plus de progrès en termes de capacité à créer des effets sur le lecteur.

Question 16a. Avant ce premier semestre à l'université, quand vous détectiez une erreur dans vos textes, quel était votre comportement ? (plusieurs réponses sont possibles)

a ☐ *Tant pis, je ne faisais rien car le professeur me corrigera*

b ☐ *Je consultais un dictionnaire ou Internet*

c ☐ *Je demandais de l'aide à un ami*

d ☐ *Je demandais de l'aide au professeur*

e ☐ *Autre, à préciser :*

16b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, quand vous détectez une erreur dans vos textes, quel est votre comportement ? (plusieurs réponses sont possibles)

a ☐ Je ne fais rien car le professeur me corrigera

b ☐ Je consulte un dictionnaire ou Internet

c ☐ Je demande de l'aide à un ami

d ☐ Je demande de l'aide au professeur

e ☐ Autre, à préciser :

Question 16	16a expér.	16b expér.	16a contrôle	16b contrôle
a. rien	0 réponses	0	0	0
b. dict. Internet livre	15 réponses	18	12	17
c. ami	16 réponses	19	16	15
d. prof	8 réponses	21	10	16

Tableau 7.2 : Les sources d'aide

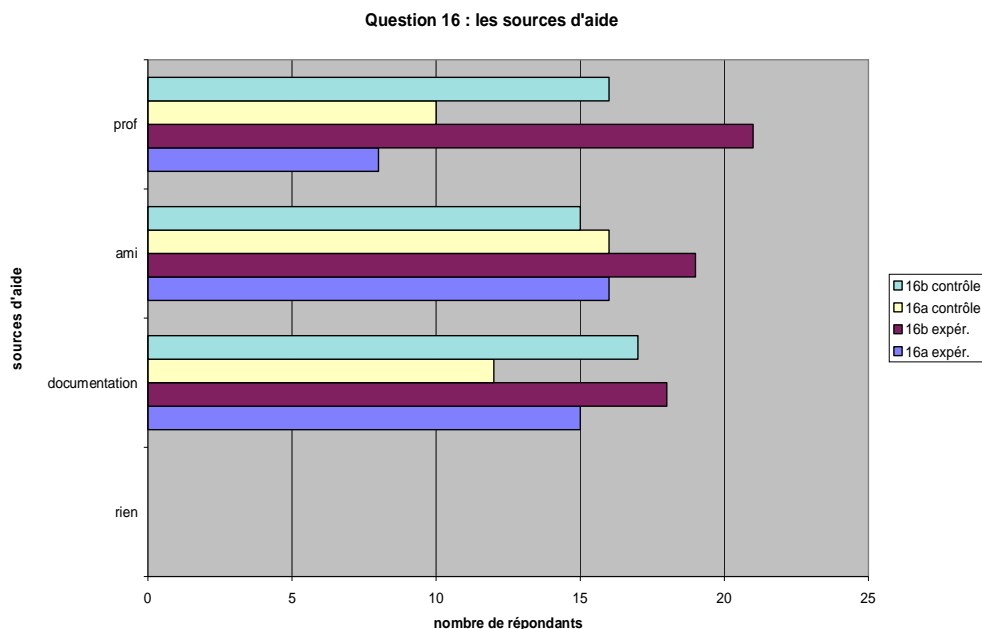


Figure 7.2 : Les sources d'aide

La figure montre que les étudiants de la classe expérimentale ont été plus nombreux après l'expérimentation, à recourir à l'aide d'un ami alors que c'était le contraire dans la classe de contrôle. Peut-on expliquer ce phénomène par les modalités de travail de

groupe de la révision collaborative ? De même, la quasi-totalité des étudiants de la classe expérimentale ont fait appel au professeur (peut-être pour trancher des conflits entre pairs ?) (+13 étudiants contre +6 dans la classe de contrôle).

Question 17a. Avant ce premier semestre à l'université, après la correction de votre texte par le professeur, vous arriviez à corriger :

- a ☐ moins de 20% des erreurs soulignées par le professeur*
- b ☐ entre 20% et 40% des erreurs soulignées par le professeur*
- c ☐ entre 40% et 60% des erreurs soulignées par le professeur*
- d ☐ entre 60% et 80% des erreurs soulignées par le professeur*
- e ☐ plus de 80% des erreurs soulignées par le professeur*

17b. Après ces 15 semaines à l'université, après la correction de votre texte par le professeur, vous arrivez à corriger :

- a ☐ moins de 20% des erreurs soulignées par le professeur*
- b ☐ entre 20% et 40% des erreurs soulignées par le professeur*
- c ☐ entre 40% et 60% des erreurs soulignées par le professeur*
- d ☐ entre 60% et 80% des erreurs soulignées par le professeur*
- e ☐ plus de 80% des erreurs soulignées par le professeur*

Si l'étudiant choisit la réponse a, il a 1 point ; la réponse b, il a 2 points ; la réponse c, il a 3 points ; la réponse d, il a 4 points ; la réponse e, il a 5 points.

La différence entre l'auto-évaluation pour la capacité d'auto-correction avant l'expérimentation et l'auto-évaluation pour la capacité d'auto-correction après l'expérimentation a été calculée :

Différence = 17b – 17a.

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué sur les moyennes de progrès en termes de capacité d'auto-correction, progrès auto-évalués par les deux classes.

17b-17a	Classe exp.	Classe de contrôle
Moyenne	1,5	0,91
Degré de liberté	42	
t Stat	2,34	

Voici le résultat du test t de student non apparié bilatéral : $t(42) = 2,34$; $p^* = 0,02$ ($p < 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test est significative au seuil $p = 0,05$.

Selon les dires des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale ont fait plus de progrès en termes de *capacité d'auto-correction* que ceux de la classe de contrôle.

Discussion :

Ce résultat s'expliquerait par la pratique de la révision collaborative. D'après les entretiens, grâce aux diagnostics, les étudiants de la classe expérimentale ont mieux compris la nature de leurs erreurs et par conséquent, ils les ont mieux auto-corrigées. Par ailleurs, ils avaient plus de détections d'erreurs (du pair et de l'enseignant) à auto-corriger.

Question 18a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous votre capacité à réviser votre texte ?

Très faible *Excellente*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

18b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous votre capacité à réviser votre texte ?

Très faible *Excellente*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

La différence entre l'auto-évaluation pour la capacité à réviser son texte avant l'expérimentation et l'auto-évaluation pour la capacité à réviser son texte après l'expérimentation a été calculée :

Différence = 18b – 18a.

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué sur les moyennes de progrès en termes de capacité à réviser son texte, progrès auto-évalués par les deux classes.

<i>18b-18a</i>	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	2,59	1,73
Degré de liberté	42	
t Stat	2,22	

Voici le résultat du test t de student non apparié bilatéral : $t(42) = 2,22$; $p^* = 0,03$ ($p < 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test est significative au seuil $p = 0,05$.

Selon les dires des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale ont fait plus de progrès en termes de capacité à réviser leur texte que ceux de la classe de contrôle.

Il semble qu'une meilleure compétence de révision est un des effets de l'expérimentation de la révision collaborative. Mais les processus de révision n'auraient pas été automatisés chez tous les étudiants en vue d'une meilleure gestion des autres processus rédactionnels qui sont la planification et la mise en texte.

7.2.3. Progrès en termes de motivation

Cette section comprend cinq questions permettant de sonder la motivation²⁷ des étudiants et les raisons. Elle cherche à expliquer des différences éventuelles en termes d'impacts sur la compétence de révision et sur la qualité des textes entre les deux classes.

Question 19. Etes-vous motivé pendant ce premier semestre d'apprentissage de la production écrite ?

Faiblement motivé

Très motivé

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Si vous choisissez entre 1 et 5, répondez à la question 20, puis 22. Si vous choisissez entre 6 et 10, passez directement à la question 21.

	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	7,68	7
Degré de liberté	42	
t Stat	1,29	

Un seul étudiant de la classe expérimentale a choisi l'échelle ≤ 5 alors qu'ils étaient 5 à se déclarer peu motivés dans la classe de contrôle. Voici le résultat du test t de student

²⁷ La motivation est l'ensemble des forces qui poussent l'individu à agir (Dictionnaire actuel de l'éducation).

non apparié bilatéral : $t(42) = 1,29$; $p = 0,20$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Selon les dires des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale n'étaient pas significativement plus motivés que ceux de la classe de contrôle.

Lors des entretiens, certains étudiants de la classe expérimentale ont dit qu'ils étaient plus motivés grâce à la révision collaborative. J'ai également constaté qu'ils étaient plus assidus et plus enthousiastes que ceux de la classe de contrôle. Cependant, ce résultat du questionnaire d'auto-évaluation montre une bonne motivation dans la classe de contrôle, ce qui expliquerait la différence non significative entre les deux classes en termes d'impacts sur la qualité de texte.

Question 20. Si vous n'aviez pas été motivé pendant ce semestre, dites pourquoi ?(Plusieurs réponses sont possibles).

a ☐ *J'ai besoin de repos après le concours d'entrée à l'université*

b ☐ *J'ai beaucoup écrit sur ces types de textes au lycée*

c ☐ *L'ambiance de la classe n'est pas bonne*

d ☐ *Je n'aime pas la méthode pédagogique du professeur*

e ☐ *Autre, à préciser :*

Question 20	Classe exp.	Classe de contrôle
a. besoin repos	0	0
b. avoir trop écrit	0	2
c. ambiance	0	1
d. méthode prof	0	0
e. faible compétence	1	4

Tableau 7.3 : Explications de la faible motivation

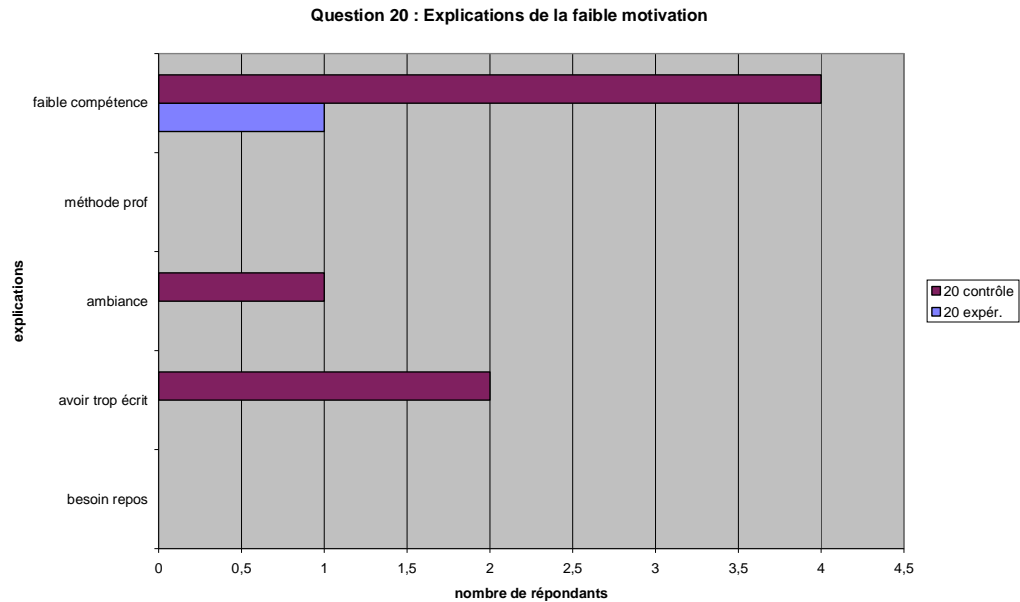


Figure 7.3 : Explications de la faible motivation

Pour l'item *e. Autre, à préciser*, cinq étudiants des deux classes ont cité leur faible compétence de production écrite comme explication de leur faible motivation. Deux étudiants de la classe de contrôle ont été démotivés parce qu'ils ont trop écrit (pourtant, ils ont fait un seul texte de plus que la classe expérimentale), et un étudiant de la classe de contrôle n'a pas aimé l'ambiance dans la classe. En effet, j'ai remarqué que dans la classe de contrôle, l'absence de travail de groupe n'a pas permis de mélanger les étudiants venant de milieux différents. Par conséquent, ceux qui venaient de villes se sont regroupés d'un côté, et ceux qui venaient de villages de l'autre.

Question 21. Si vous aviez été motivé pendant ce semestre, dites pourquoi ? (Plusieurs réponses sont possibles).

- a* ☐ *J'ai besoin d'écrire plus pour progresser*
- b* ☐ *Les sujets d'écriture sont intéressants*
- c* ☐ *L'ambiance de la classe est bonne*
- d* ☐ *J'apprécie la méthode pédagogique du professeur*
- e* ☐ *Autre, à préciser :*

Question 21	Classe exp.	Classe de contrôle
a. pour progresser	17	15
b. sujets intéressants	1	3
c. ambiance de la classe	4	3
d. méthode du professeur	17	10

Tableau 7.4 : Explications de la bonne motivation

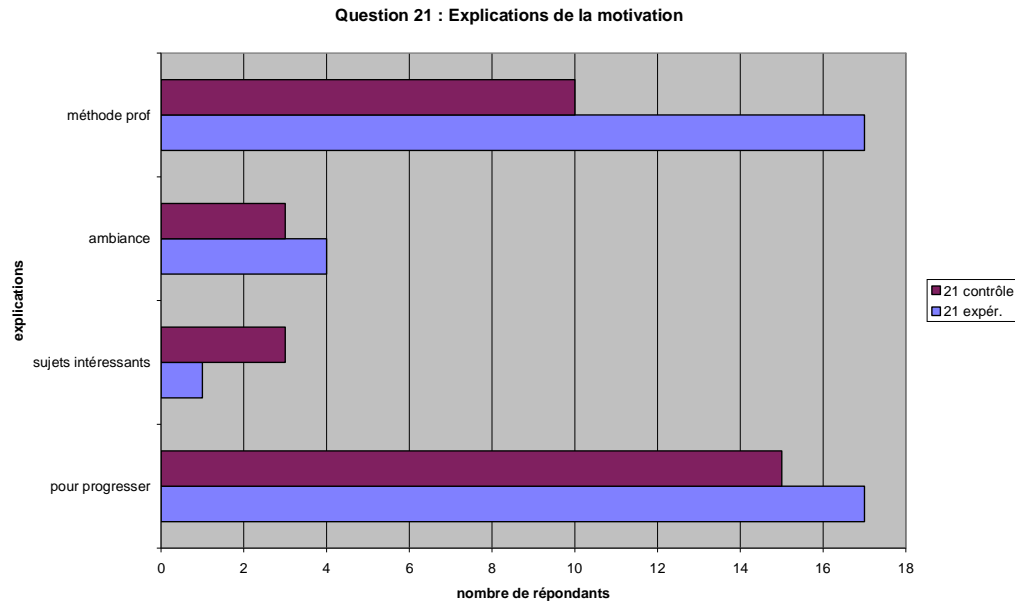


Figure 7.4 : Explications de la bonne motivation

Pour expliquer leur bonne motivation, la plupart des étudiants des deux classes ont dit qu'ils avaient besoin d'écrire pour progresser et que la méthode du professeur était intéressante. Les étudiants de la classe expérimentale étaient bien plus nombreux que ceux de la classe de contrôle à choisir la réponse d (méthode du professeur). On peut donc en conclure que la révision collaborative étayée, avec l'envie de progresser ont été les deux sources de motivation les plus importantes pour la plupart des étudiants de la classe expérimentale.

Question 22. D'après vous, le professeur vous a fait écrire au premier semestre :

a ☐ très peu de textes

b ☐ assez peu de textes

c ☐ assez de textes

d ☐ beaucoup de textes

Question 22	Classe exp.	Classe de contrôle
a. très peu de textes	0	0
b. assez peu de textes	16	6
c. assez de textes	6	15
d. beaucoup de textes	0	1

Tableau 7.5 : La quantité des textes écrits

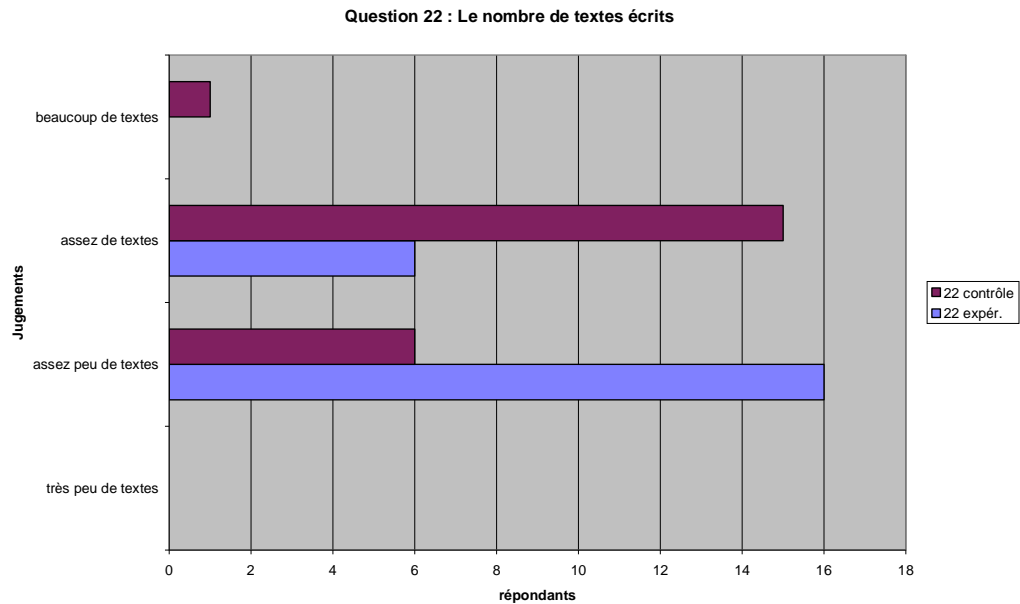


Figure 7.5 : La quantité des textes écrits

16/22 étudiants de la classe expérimentale ont choisi la réponse b (assez peu de textes) alors que 15/22 étudiants de la classe de contrôle ont choisi la réponse c (assez de textes). Rappelons-nous que dans ce semestre de l'expérimentation, la classe expérimentale a fait seulement un texte de moins que la classe de contrôle. Il est bien probable que le travail de groupe de révision est à l'origine de cette différence de perception entre les deux classes.

Question 23. En dehors des cours à l'université, que faites-vous pour mieux écrire ? (Plusieurs réponses sont possibles).

a ☐ *Je ne fais rien*

b ☐ *J'apprends par cœur des textes dans le manuel*

c ☐ *Je lis des livres dans la bibliothèque*

d ☐ *Je lis des textes écrits par des amis*

e ☐ *Je surfe sur Internet*

f ☐ *Autre, à préciser :*

Question 23	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
a. rien	0	0
b. apprendre par cœur des textes dans le manuel	0	3
c. lecture des livres	8	6
d. lecture des textes écrits par des amis	11	10
e. surf sur Internet	10	16

Tableau 7.6 : Que faire pour mieux écrire ?

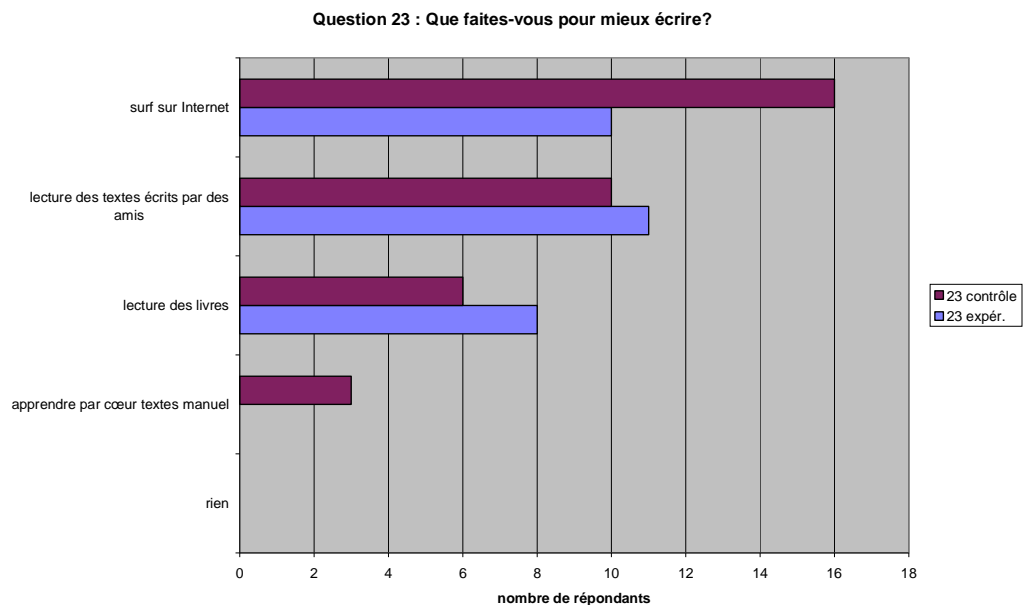


Figure 7.6 : Que faire pour mieux écrire ?

Il semble que la classe expérimentale a été un peu moins dynamique que la classe de contrôle dans les activités extra-scolaires en faveur de la production écrite en français.

Notons que la lecture des textes écrits par des amis a été la source la plus citée par les étudiants de la classe expérimentale (la révision collaborative oblige) contre la documentation sur Internet pour les étudiants de la classe de contrôle. On verra plus tard que le tiers des étudiants de la classe expérimentale venant de villages, ceux-ci devaient avoir moins d'accès à Internet.

7.2.4. Caractéristiques des répondants

Dans cette section, ont été recueillies des informations concernant le capital social, familial, scolaire du répondant pour vérifier si les deux classes sont comparables et pour pouvoir affiner plus tard les analyses. Les résultats de cette section ont été brièvement rapportés dans le chapitre 4.

Question 24. Votre nom et prénom (facultatif) :.....

La quasi-totalité des étudiants ont mis leur nom et prénom, sauf un étudiant.

Question 25. Vous êtes :

a ☐ *une fille*

b ☐ *un garçon*

Dans la classe expérimentale, il y avait un seul garçon contre 21 filles. Dans la classe de contrôle, il y avait 5 garçons contre 17 filles.

Question 26. Quelle est votre année de naissance ? :.....

Dans la classe expérimentale, 20 étudiants sont nés en 1991, 1 en 1989 et 1 en 1992.

Dans la classe de contrôle, 20 étudiants sont nés en 1991, et 2 en 1990.

Question 27. Depuis votre naissance, vous avez essentiellement vécu :

a ☐ *dans une des cinq grandes villes du pays (Hanoi, Haiphong, Hochiminh-ville, Danang, Cantho)*

b ☐ dans une ville relevant d'une province

c ☐ dans un chef lieu

d ☐ dans un village

Question 27	Classe exp.	Classe de contrôle
a. grandes villes	4	12
b. petites villes	8	4
c. chef lieu	2	3
d. village	8	3

Tableau 7.7 : Les milieux de vie des étudiants

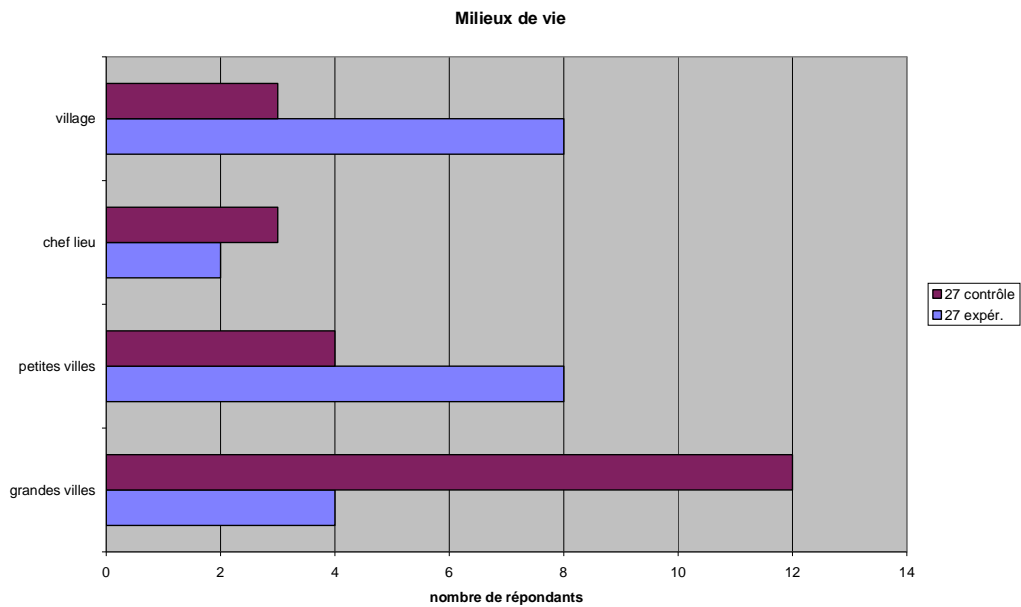


Figure 7.7 : Les milieux de vie des étudiants

La plupart des étudiants de la classe expérimentale ont grandi dans de petites villes et des villages alors que les étudiants de la classe de contrôle ont surtout vécu dans de grandes villes.

Question 28. Participez-vous à des activités associatives ?

Jamais

Beaucoup

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué sur les auto-évaluations des deux classes.

	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	5,5	5,36
Degré de liberté	42	
t Stat	0,19	

L'auto-évaluation moyenne de niveau de participation à des activités associatives faite par les étudiants de la classe expérimentale est très légèrement plus élevée que celle de la classe de contrôle. Voici le résultat du test t de student non apparié bilatéral : $t(42) = 0,19$; $p = 0,85$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Selon les dires des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale ne participaient pas à plus d'activités associatives que ceux de la classe de contrôle.

Question 29. Avez-vous beaucoup d'amis ?

Très peu d'amis

Beaucoup d'amis

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué sur les auto-évaluations des deux classes.

	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	7,14	7,23
Degré de liberté	42	
t Stat	-0,15	

L'auto-évaluation moyenne du nombre d'amis faite par les étudiants des deux classes est presque la même. Voici le résultat du test t de student non apparié bilatéral : $t(42) = -0,15$; $p = 0,87$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Selon les dires des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale avaient presque le même nombre d'amis que ceux de la classe de contrôle.

Question 30. Votre mère s'intéresse-t-elle à vos études ?

Très peu intéressée

Très intéressée

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué sur les auto-évaluations des deux classes.

	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	7,45	7,73
Degré de liberté	42	
t Stat	-0,37	

Notons que la moyenne de la classe de contrôle est légèrement plus élevée.

Voici le résultat du test t de student non apparié bilatéral : $t(42) = -0,37$; $p = 0,71$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Selon les dires des étudiants, *les mères* des étudiants de la classe expérimentale *s'intéressaient autant aux études de leurs enfants* que celles de la classe de contrôle.

Question 31. Votre père s'intéresse-t-il à vos études ?

Très peu intéressé

Très intéressé

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Le père d'un étudiant de la classe de contrôle est décédé.

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué sur les auto-évaluations des deux classes.

	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	7,41	7,81
Degré de liberté	39	
t Stat	-0,54	

De nouveau, la moyenne de la classe de contrôle est légèrement plus élevée. Voici le résultat du test t de student non apparié bilatéral : $t(42) = -0,54$; $p = 0,59$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Selon les dires des étudiants, *les pères* des étudiants de la classe expérimentale *s'intéressaient autant aux études de leurs enfants* que ceux de la classe de contrôle.

Question 32. Vos parents sont-ils francophones ?

a ☐ Oui

b ☐ Non

Dans les deux classes, aucun étudiant n'a de parents francophones. Une étudiante de la classe de contrôle a un oncle francophone.

Question 33. A part vos manuels de français, combien de livres en français y a-t-il chez vous ?

a ☐ 0

b ☐ 1-5

c ☐ 5-10

d ☐ 10-15

e ☐ Plus de 15

Si l'étudiant choisit la réponse a, il a 1 point; la réponse b, il a 2 points, la réponse c, il a 3 points ; la réponse d, il a 4 points ; la réponse e, il a 5 points.

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué.

Question 33	Classe exp.	Classe de contrôle
Moyenne	2,59	3,18
Degré de liberté	42	
t Stat	-2,04	

Voici le résultat du test t de student non apparié bilatéral : $t(42) = -2,04$; $p^* = 0,047$ ($p < 0,05$). Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test est significative au seuil $p = 0,05$.

Selon les dires des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale avaient moins de livres en français que les étudiants de la classe de contrôle.

Cette différence s'explique par l'écart soit en termes de nombre d'années d'apprentissage du français entre les deux classes, soit par l'écart en termes de milieu de vie.

Question 34. Etes-vous allé en France ?

a ☐ Oui

b ☐ Non

Des deux classes, une seule étudiante de la classe de contrôle est allée en France pendant un mois.

Question 35. Combien de temps avez-vous appris le français avant l'entrée à l'université?

a ☐ Moins de 3 ans

b ☐ 3 ans

c ☐ 7 ans

d ☐ 12 ans

Voici le tableau récapitulant le nombre d'années d'études de français des étudiants avant l'université :

Question 35	Classe expérimentale	Classe de contrôle
a. Moins de 3 ans	1 étudiant	0 étudiant
b. 3 ans	17 étudiants	9 étudiants
c. 7 ans	3 étudiants	1 étudiant
d. 12 ans	1 étudiant	12 étudiants

Tableau 7.8 : Nombre d'années de français avant l'université

Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué sur le nombre d'années d'apprentissage du français des deux classes.

	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	3,86	8,09
Degré de liberté	42	
t Stat	-3,93	

Le test t de student non apparié bilatéral donne le résultat suivant : $t(42) = -3,93$; **p *** = 0,0003 (p < 0,001)**. Pour le degré de liberté = 42, la valeur du test est extrêmement significative au seuil $p = 0,05$.

Les étudiants de la classe expérimentale ont donc fait significativement bien moins d'années de français que ceux de la classe de contrôle.

Question 36. A quel niveau d'enseignement et combien d'heures par semaine avez-vous appris le français ? (plusieurs réponses sont possibles) :

a ☐ du CP à la 5^e : donnez le nombre d'heures de français par semaine :.....

b ☐ de la 6^e à la 3^e : donnez le nombre d'heures de français par semaine :.....

*c ☐ de la seconde à la terminale : donnez nombre d'heures de français par semaine :
.....*

d ☐ autre, à préciser :

Plusieurs étudiants ont oublié le nombre d'heures de français qu'ils ont eu à l'école primaire ou au collège. Les données étant insuffisantes, l'analyse des réponses à cette question a été impossible.

Question 37. Les enseignants de français que vous avez eus avant l'université adoptaient quelle méthode d'enseignement ?

a ☐ Ils vous encourageaient toujours à faire des analyses, à faire des hypothèses et à travailler en groupe

b ☐ Ils vous encourageaient souvent à faire des analyses, à faire des hypothèses et à travailler en groupe

c ☐ Ils vous encourageaient quelquefois à faire des analyses, à faire des hypothèses et à travailler en groupe

d ☐ Ils ne vous encourageaient jamais à faire des analyses, à faire des hypothèses et à travailler en groupe

Si l'étudiant choisit la réponse a, il a 4 points ; la réponse b, il a 3 points, la réponse c, il a 2 points ; la réponse d, il a 1 point.

Une étudiante de la classe expérimentale n'a pas rempli cette question car elle n'a pas eu d'enseignants de français avant l'université. Elle a fait un an de français intensif dans

un autre département de notre université. Un test t de student non apparié bilatéral a été appliqué sur les méthodes d'enseignement que les deux classes ont eues avant l'entrée à l'université.

	<i>Classe exp.</i>	<i>Classe de contrôle</i>
Moyenne	2,09	2,41
Degré de liberté	41	
t Stat	-1,27	

Encore une fois, la moyenne de la classe de contrôle est plus élevée mais la différence est non significative. Voici le résultat du test t de student non apparié bilatéral : $t(41) = -1,27$; $p = 0,21$ ($p > 0,05$). Pour le degré de liberté = 41, la valeur du test n'est pas significative au seuil $p = 0,05$.

Selon les dires des étudiants, les méthodes d'enseignement reçues par les étudiants de la classe expérimentale avant l'université n'ont pas été significativement différentes de celles de la classe de contrôle.

Conclusion

Dans ce chapitre, les résultats de l'analyse des tests et du questionnaire d'auto-évaluation ont été rapportés. L'objectif de l'analyse a été de comparer les impacts de l'expérimentation sur la qualité des textes et sur la compétence de révision des étudiants de la classe expérimentale et de la classe de contrôle.

Impacts sur la qualité des textes

Les impacts de deux modes d'appropriation de la production écrite sur la qualité des textes ont été mesurés par les tests et par la première partie du questionnaire d'auto-évaluation.

a. Les résultats des tests

Voici un tableau récapitulant les résultats aux tests.

Comparaison	Résultats	Au seuil de 0,05
Performance générale entre les deux classes	La classe expérimentale a mieux progressé que la classe de contrôle.	Non significatif
	La classe expérimentale a progressé entre le pré-test et le post-test.	significatif
	La classe de contrôle a progressé entre le pré-test et le post-test.	Non significatif

Performance générale entre les groupes de niveaux		Les très bons étudiants de la classe exp. a mieux progressé que ceux de la classe de contrôle.	significatif
		Les bons étudiants de la classe exp. a moins bien progressé que ceux de la classe de contrôle.	Non significatif
		Les assez bons étudiants de la classe exp. a moins bien progressé que ceux de la classe de contrôle.	Non significatif
		Les étudiants moyens de la classe exp. a mieux progressé que ceux de la classe de contrôle.	Non significatif
		Les étudiants faibles de la classe exp. a moins bien progressé que ceux de la classe de contrôle.	Non significatif
Performance pour chacun des six critères d'évaluation	Textualité	La classe expérimentale a moins bien progressé que la classe de contrôle en termes d'adéquation à la consigne.	Très Significatif
		La classe expérimentale a moins bien progressé que la classe de contrôle en termes de capacité à raconter et à décrire.	Non significatif
		La classe expérimentale a mieux progressé que la classe de contrôle en termes de capacité à donner ses impressions.	Non significatif
		La classe expérimentale a mieux progressé que la classe de contrôle en termes de cohérence.	Très Significatif
	Langue	La classe expérimentale a mieux progressé que la classe de contrôle en termes de lexique et d'orthographe lexicale.	Non significatif
		La classe expérimentale a moins bien progressé que la classe de contrôle en termes de syntaxe et d'orthographe syntaxique.	Non significatif

Tableau 7.9 : Impacts sur la qualité des textes selon l'analyse des tests

Très peu de différences significatives ont été observées concernant les résultats des tests.

Deux différences très significatives sont liées à la capacité à faire un texte adéquat à la consigne et à la cohérence textuelle. La classe expérimentale a fait des textes bien plus cohérents que la classe de contrôle mais la classe de contrôle a fait significativement de meilleurs progrès en matière d'adéquation à la consigne que la classe expérimentale.

Deux différences significatives concernent le progrès obtenu par la classe expérimentale entre le pré-test et le post-test (sans comparaison à la classe de contrôle) ; et la performance générale des étudiants très bons. La différence entre les résultats du pré-test et ceux du post-test de la classe expérimentale est statistiquement significative. D'autre part, les très bons étudiants de la classe expérimentale ont fait plus de progrès que les très bons étudiants de la classe expérimentale.

Vu la petite taille des échantillons pour la comparaison des performances générales entre les groupes de niveaux, sur conseil des statisticiens, le seuil de probabilité a été élargi à $p = 0,10$ mais je n'ai pas trouvé d'autres différences significatives.

b. Les résultats de la première partie du questionnaire d'auto-évaluation

Un deuxième tableau de synthèse a été élaboré pour récapituler les auto-évaluations de progrès obtenus par les étudiants en termes de qualité de texte.

Comparaison	Résultats	Au seuil de 0,05
Performance générale	La classe expérimentale a mieux progressé que la classe de contrôle en termes de compétence de production écrite.	Non significatif
Textualité	La classe expérimentale a mieux progressé que la classe de contrôle en termes de capacité à analyser la consigne.	Non significatif
	La classe expérimentale a mieux progressé que la classe de contrôle en termes de richesse des idées.	Non significatif
	La classe expérimentale a mieux progressé que la classe de contrôle en termes de capacité à créer des effets sur le lecteur	Très Significatif
	La classe expérimentale a mieux progressé que la classe de contrôle en termes cohérence.	Non significatif
	La classe expérimentale a mieux progressé que la classe de contrôle en termes d'emploi des connecteurs.	Non significatif
	La classe expérimentale a mieux progressé que la classe de contrôle en termes de capacité à utiliser les formes courantes de l'accueil et de la	Non significatif

	prise de congé dans une lettre.	
Langue	La classe expérimentale a mieux progressé que la classe de contrôle en termes de richesse lexicale.	Non significatif
	La classe expérimentale a mieux progressé que la classe de contrôle en termes de maîtrise du lexique (usage des mots et expressions adéquats)	Non significatif
	La classe expérimentale a moins bien progressé que la classe de contrôle en termes de richesse des structures syntaxiques	Non significatif
	La classe expérimentale a mieux progressé que la classe de contrôle en termes de capacité à conjuguer les verbes.	Non significatif
	La classe expérimentale a mieux progressé que la classe de contrôle en termes de capacité à utiliser les expressions de temps et de lieu.	Non significatif
	La classe expérimentale a mieux progressé que la classe de contrôle en termes de capacité à maîtriser l'orthographe	Non significatif

Tableau 7.10 : Impacts sur la qualité de texte selon l'analyse du questionnaire d'auto-évaluation

Sur les douze questions posées, une seule différence significative a été notée au seuil $p = 0,05$, en termes de capacité à créer des effets sur le lecteur, en faveur de la classe expérimentale. Selon les dires des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale ont fait plus de progrès en termes de capacité à créer des effets sur le lecteur que ceux de la classe de contrôle.

Il est à souligner que selon les auto-évaluations des étudiants, la classe expérimentale a mieux progressé que la classe de contrôle sur la quasi-totalité des critères concernant la compétence de production écrite (bien que la valeur du test t de student ne soit pas significative). Cependant, ces auto-évaluations n'ont pas été toujours confirmées par les résultats des tests. Pourrait-on en déduire que ceux qui ont vécu l'expérimentation ont souvent tendance à en accentuer les impacts ?

Discussion

L'analyse des tests et du questionnaire d'auto-évaluation montre un certain nombre d'impacts de l'expérimentation sur la qualité des textes rédigés par les étudiants, comparés à l'enseignement classique de la production écrite. En effet, la classe expérimentale a significativement progressé entre le pré-test et le post-test, ce qui n'est

pas le cas de la classe de contrôle. Pourtant, on ne peut pas savoir si cela est dû à la révision collaborative étayée ou s'il s'agit d'un impact de l'apprentissage en général. Mais on peut affirmer que les progrès obtenus par la classe expérimentale ont été plus importants que les progrès obtenus par la classe de contrôle.

En plus, les très bons étudiants de la classe expérimentale ont fait de meilleurs progrès entre le pré-test et le post-test que ceux de la classe de contrôle. Deux hypothèses pourraient expliquer ce résultat : automatisation des processus de révision chez les très bons étudiants dans la classe expérimentale et une meilleure motivation. La deuxième hypothèse a été confirmée par le questionnaire d'auto-évaluation (cf. annexe 4.2 Tableaux des données du questionnaire, question 19).

Enfin, la classe expérimentale a mieux progressé que la classe de contrôle en termes de cohérence (cf. tableau 7.9) et en termes de capacité à créer des effets sur le lecteur (cf. tableau 7.10) mais la classe de contrôle a mieux progressé en termes d'adéquation à la consigne (cf. tableau 7.9). Il semble que le travail de critique a obligé le réviseur à être plus logique dans son esprit. D'autre part, l'interaction orale avec un lecteur aurait augmenté la prise de conscience de l'importance de « séduire » le lecteur dans son texte. Cependant, au niveau de la performance générale, la classe expérimentale a mieux progressé que la classe de contrôle entre le pré-test et le post-test mais la différence n'est pas significative. De même, selon les dires des étudiants, la classe expérimentale a également mieux progressé que la classe de contrôle en termes de compétence de production écrite, mais la valeur du test t de student n'est pas non plus significative au seuil $p = 0,05$. Ces résultats montrent que la révision collaborative étayée pratiquée sur une courte durée n'est pas un remède miraculeux pour le renforcement de la qualité des textes. L'enseignement classique de la production écrite était aussi efficace et a permis aux étudiants de la classe de contrôle de progresser presque aussi bien que ceux de la classe expérimentale. Il semble que les douze semaines d'expérimentation n'ont pas été suffisantes pour une automatisation de la compétence de révision collaborative. Par conséquent, la mémoire de travail n'a pas pu se libérer pour une meilleure compétence de production écrite. Par ailleurs, la comparaison des caractéristiques des participants (cf. chapitre 4) fait voir que les étudiants de la classe de contrôle sont plutôt favorisés au départ par rapport à ceux de la classe expérimentale.

Impacts sur la compétence de révision

Comme ce que nous avons observé dans le chapitre 6, les impacts de l'expérimentation sur la compétence de révision ont été considérables.

Résultats	Au seuil de 0,05
La classe expérimentale a fait plus de relectures pendant la rédaction que la classe de contrôle.	Très significatif
La classe expérimentale a fait plus de relectures après la rédaction que la classe de contrôle.	Non significatif
Comme aspects de la révision, la classe expérimentale a accordé plus d'attention à la cohérence et aux effets sur le lecteur mais moins d'attention à l'adéquation à la consigne que la classe de contrôle. La classe expérimentale a également consacré moins de ressources cognitives à la syntaxe et à l'orthographe après l'expérimentation qu'avant l'expérimentation.	
La classe expérimentale a fait appel plus aux amis et à l'enseignant pour la correction des erreurs que la classe de contrôle.	
La classe expérimentale a mieux amélioré la capacité d'auto-correction que la classe de contrôle.	Significatif
La classe expérimentale a mieux amélioré la capacité à réviser son texte que la classe de contrôle.	Significatif

Tableau 7.11 : Impacts sur la compétence de révision selon l'analyse du questionnaire d'auto-évaluation

La valeur du test t de student est significative sur la plupart des critères de comparaison. Selon les dires des étudiants, ceux de la classe expérimentale ont relu significativement plus leurs textes pendant la rédaction, ils ont mieux auto-corrigé leurs erreurs soulignées par l'enseignant-chercheur, et ils ont mieux révisé leur texte que ceux de la classe de contrôle.

Discussion :

Le nouveau mode d'appropriation de la production écrite dans la classe expérimentale serait à l'origine de ces différences notables entre les deux classes concernant les pratiques de la révision de textes. La révision collaborative étayée a eu des impacts très positifs sur la compétence de révision des étudiants de la classe expérimentale. Ces résultats confirment ce qui a été trouvé par l'analyse des textes et rétroactions (cf. chapitre 6). Un meilleur diagnostic et une meilleure correction des erreurs effectués sur le texte du pair auraient permis aux étudiants un meilleur contrôle pendant la rédaction de leurs propres textes, une meilleure capacité à s'auto-corriger et par conséquent, une meilleure capacité à réviser leurs propres textes.

L'analyse des aspects de la révision montre que le processus de révision a été influencé

par la gestion des ressources cognitives. En effet, chez les étudiants de la classe expérimentale, plus de ressources ont été allouées à la cohérence, aux effets sur le lecteur au détriment de l'adéquation à la consigne, à la syntaxe, et à l'orthographe.

En termes de motivation, les étudiants dans les deux classes étaient très similaires. Une seule différence notable concerne la méthode de l'enseignant. Dans la classe expérimentale, les étudiants étaient bien plus nombreux à être motivés par la méthode de l'enseignant que dans la classe de contrôle. Enfin, bien que les étudiants de la classe expérimentale soient moins favorisés en ce qui concerne leurs milieux de vie et leurs parcours de français, les deux classes restent très comparables sur plusieurs plans.

Chapitre 8 : Analyse des entretiens semi-directifs

Dans ce dernier chapitre, les résultats des entretiens semi-directifs auprès des vingt-deux étudiants de la classe expérimentale seront rapportés et commentés.

La première partie du chapitre s'articulera autour de cinq questions visant à mesurer la progression en termes de compétence de révision et de qualité de textes. Elle permettra de compléter et d'expliquer les résultats de l'analyse quantitative présentés dans les sixième et septième chapitres. Les témoignages des étudiants nous informeront en profondeur des processus de révision qui ont eu lieu dans les groupes de révision collaborative.

La seconde partie du chapitre analysera les réponses à dix questions ayant pour objectif d'évaluer le dispositif expérimental de la révision collaborative étayée. Une question a été réservée à mesurer l'appréciation générale ; trois questions ont porté sur les modalités d'étayage (questionnaires pour la révision collaborative et séances de démonstration de stratégies de révision) ; deux questions sur le travail de groupe ; deux questions sur les lieux et la durée de la pratique de rédaction et de révision collaborative ; deux questions sur les difficultés et les propositions d'amélioration.

La mise en place des groupes de pairs et le codage des étudiants selon les résultats obtenus au pré-test ont été détaillés dans le cinquième chapitre.

8.1. Impacts sur la compétence de révision et sur la qualité de textes

Question 1 :

Qu'est-ce que cette expérimentation vous a apporté? Pensez-vous que la révision collaborative vous a permis de mieux réviser votre texte et de mieux écrire en français?

a. Impacts sur la compétence de révision

Meilleure compétence de révision

Les étudiants Z1TB, Z2TB, Z3TB, H1TB1, H1TB2, X1B, X2B, X3B, H3AB1, H3AB2, H4AB1, H4AB2, H5AB1, H5AB2 ont affirmé qu'ils savaient après l'expérimentation, comment réviser un texte ou qu'ils savaient mieux réviser un texte. Certains ont dit qu'ils avaient compris les stratégies de lecture de révision, qu'ils savaient quoi chercher à chaque lecture et qu'ils relisaient plus vite (Z1TB, H1TB1, H3AB1).

Meilleure révision de ses propres erreurs après avoir révisé ces erreurs dans le texte du pair

Un des profits que plusieurs étudiants ont tiré de la révision collaborative a été le suivant : la révision des erreurs du pair permet une meilleure révision de ses propres erreurs. C'est l'avis de Z3TB, H1TB2, X2B, X3B, H2AB1, H3AB2, H4AB1, H5AB1.

X2B, classée dans le groupe des très bons étudiants, a insisté à plusieurs reprises sur cet impact :

« Có những cái rất là hay ở chỗ là ví dụ khi em viết bài, đọc lại thì không thấy lỗi gì hết, xong lúc mình đọc bài bạn thì thấy cách nói này không được chuẩn lắm, không được vào tai. Xong đến lúc bạn ấy chữa cho em, em đọc lại bài của em, em thấy mình cũng viết như thế. Thường bài của mình mình không phát hiện ra nhưng đọc bài của người khác mình sẽ phát hiện ra. Lúc đấy mình sẽ thấy bài của mình chưa được hoàn chỉnh. Khi đọc bài người khác mình mới nhận ra lỗi bài mình, xong cô lại chữa nữa nên em cảm thấy kĩ hơn, chậm nhưng chắc » (X2B).

« Ce qui est intéressant, c'est que quand je révisais mon texte, je ne détectais aucune erreur, puis je révisais son texte et j'y ai détecté des expressions maladroites. Ensuite, quand elle a fini de réviser mon texte, j'ai trouvé dans mon texte les mêmes expressions. On ne détecte pas ses erreurs dans son texte à soi, mais on détectera plus facilement ces erreurs dans le texte du

pair. A ce moment-là, on constatera que son texte à soi laisse encore à désirer. Quand on révise le texte du pair, on détecte aussi ses propres erreurs, après, on est corrigé par l'enseignant, c'est pourquoi on retient bien les problèmes, on va lentement mais sûrement » (X2B).

En plus, selon X2B, les impacts de la révision collaborative ne se sont pas limités à la révision ou à la rédaction : selon elle, la découverte de l'autre permet une remise à niveau de soi-même :

« Lúc đầu thì em thấy năng lực của em khá hơn một chút. Khi em viết bài thì thấy bài của mình hoàn hảo hơn, nhưng khi em chữa bài cho bạn thì thấy mình cũng mắc lỗi ấy, nên là lúc ấy mình thấy mình cũng như bạn thôi. » (X2B)

« Au début, je trouvais que j'étais un peu meilleure que mon pair. Je trouvais que mon texte était meilleur mais quand je révisais son texte, j'y ai détecté les erreurs que j'ai commises aussi. Et je me suis rendue compte que j'étais comme elle. » (X2B)

« Ví dụ mới đầu em thấy em viết hoàn hảo hơn nhưng về sau thấy mắc lỗi giống bạn nên đỡ chủ quan hơn. » (X2B)

« Par exemple au début, je trouvais que j'écrivais mieux, mais après comme j'ai commis les mêmes erreurs qu'elle, je suis devenue plus consciente de mes faiblesses. » (X2B)

« Vì điều em tâm đắc nhất là cách viết của bạn X2M em thấy không hợp lý nhưng chính em cũng viết như thế và em biết cách sửa. Đây là điều em tâm đắc nhất" (X2B)

"Ce que j'ai adoré, c'est que j'ai trouvé des expressions de mon pair X2M impertinentes mais j'ai fait la même chose dans mon texte, et j'ai su comment l'améliorer. C'est ce qui m'a plu le plus." (X2B)

Rétroactions dans la Zone de Proche Développement

Selon plusieurs étudiants, les remarques de leurs pairs sont plus dans leur zone de développement proche que les corrections faites par les enseignants car c'est plus facile de poser des questions, de demander des diagnostics d'erreurs au pair. C'est l'avantage qui revient dans les opinions de Z1F, Z2F, Z3F, X1M, X2M, X3M, H2AB1, H1TB1. Il est à noter que tous ces étudiants ont des pairs de même niveau ou de niveau supérieur qui peuvent produire de bons diagnostics d'erreurs et leur proposer des corrections.

Z1F a avoué : « ...cô giáo chữa chưa chắc đã tiếp thu kịp ... cách viết nhận xét của bạn mình dễ hiểu hơn, hỏi đỡ ngại hơn » « ... je ne comprends pas toujours les corrections de l'enseignant... les rétroactions du pair sont plus faciles à comprendre, et c'est moins gênant de poser des questions au pair ».

Z2F a dit : « *Nhớ hơn cô chữa vì bạn chữa chỗ nào không hiểu có thể hỏi. Bạn chữa để hiểu thoải mái hơn.* ». « Je peux mieux mémoriser mes erreurs car je peux poser des questions à mon pair quand je ne comprends pas ses corrections. Les corrections du pair sont plus faciles à comprendre et les échanges sont plus faciles ».

Z3F a confié : « ... *giáo viên chữa, nhiều khi em không hiểu được tại sao giáo viên gạch* » « ... souvent je ne comprends pas les soulignements de l'enseignant dans mon texte ».

Nous retrouvons ici les mêmes plaintes que celles qui ont été formulées par les étudiants dans la recherche de Phung Thi Kim Dung (2004) : 56,5% de ses étudiants interrogés trouvent que les soulignements d'erreurs faits par l'enseignant ne leur permettent pas de corriger leurs erreurs, 42% d'entre eux ne comprennent pas certaines rétroactions de l'enseignant.

X3M a déclaré : « *Các bạn sửa cho nhau dễ hơn giáo viên, trao đổi dễ hơn. Cô không có thời gian chữa cho từng người.* » « Entre amis, on se corrige et se pose des questions plus facilement. Le professeur n'a pas de temps pour expliquer ses corrections à tout le monde. »

X2M a expliqué pourquoi les rétroactions de pairs sont parfois plus efficaces que les corrections de l'enseignant : « *Bạn hiểu ý mình muốn nói gì nên giải quyết được vấn đề* » « Le pair comprend ce que je veux dire, donc, le problème est réglé au fonds ».

Correction suivie personnalisée

Un autre avantage de la révision collaborative a été cité par les étudiants faibles : une correction suivie et personnalisée apportée par le pair plus compétent. Si le pair faible répète les erreurs, le pair expert les lui rappellera alors que l'enseignant serait incapable de le faire avec tous les étudiants qu'il a.

Développement de la compétence d'expert-réviseur

Seuls les très bons étudiants ont déclaré qu'ils avaient acquis la compétence d'expert-réviseur, ce qui, d'après eux, a permis d'améliorer leur propre rédaction, surtout au niveau de la cohérence. Z1TB a dit : « *Thứ hai là mình đọc bài của bạn thì khả năng mình chấm sẽ nhanh hơn. Hồi lần đầu tiên cô đưa bài cho em đọc thì không phải đọc 3 hay 4 mà đọc 5, 6 lần, lần nào đọc cũng lững cững không để làm cái gì, mất nhiều thời gian lắm. Còn bây giờ thì mỗi lần đọc mình tìm chuyên sau một cái thì mình biết mình phải đọc cái gì, tư duy nó nâng lên nên lúc viết lại bài nhanh hơn... Em hình dung nhanh bố cục bài viết thế nào.* » « Deuxièmement, quand on lit le texte du pair, on développe la compétence du réviseur. Pour le premier texte, j'ai lu non pas 3, 4 fois mais 5, 6 fois sans savoir ce qu'il faut lire, ça m'a pris beaucoup de temps. Mais maintenant, je sais ce sur quoi me concentrer à chaque lecture, mon esprit d'analyse s'améliore, par conséquent la réécriture de mon texte est plus facile... Je conçois vite la structure de mon texte. ». De même, Z3TB est devenue une

experte-réviseur pour des amis colocataires à la résidence universitaire : « *Đầu tiên làm phương pháp này em cũng chưa quen, nhưng làm đến 3 bài rồi bây giờ là bài 4 em quen dần phương pháp này và có kĩ năng chữa bài cho các bạn khác. Ví dụ ở phòng em có một số bạn cũng học tiếng pháp nhờ em chữa bài thi buổi trước em chưa biết làm như thế nhưng bây giờ quen rồi, biết cách chữa rồi* ». « *Au départ, je n'étais pas habituée à la révision collaborative, mais au bout de trois rédactions, et maintenant c'est le quatrième texte, je m'y habitue et j'acquiers la compétence de réviser le texte de l'autre. Par exemple des colocataires étudiantes de français comme moi m'ont demandé de réviser leurs textes, avant je n'avais pas su comment faire, mais maintenant, je sais comment les réviser* ».

L'analyse des tests confirme ces dires des étudiants très bons. En effet, les très bons de la classe expérimentale ont fait des progrès significatifs entre le pré-test et le post-test par rapport aux très bons de la classe de contrôle. Il semble que la bonne compétence rédactionnelle que possédaient ces étudiants avant l'expérimentation leur a permis d'atteindre l'étape d'automatisation du processus de révision plus vite que les autres étudiants de la classe expérimentale.

b. Impacts sur la qualité de texte

La quasi-totalité des étudiants ont dit qu'ils avaient fait de meilleurs textes après ce semestre d'expérimentation de la révision collaborative. Plusieurs étudiants (X1M, X2M, X3M, H5AB1, H5AB2) ont déclaré qu'ils étaient plus motivés pour écrire en français. Il est à noter que X3M a dit que la révision collaborative lui a permis une écriture réflexive : « *khi viết thì lúc nào cũng nghĩ mình có mắc lỗi gì không để sửa* » « *quand j'écris, je vérifie toujours si j'ai des erreurs à corriger*²⁸ ».

Cohérence

Une meilleure cohérence a été citée par la plupart des étudiants comme un grand effet de l'expérimentation de la révision collaborative, depuis les très bons étudiants jusqu'aux étudiants moyens. Seuls les étudiants faibles n'en ont pas parlé. Z1TB a mieux conçu la structure de son texte à force de réviser le texte de son pair. H5AB1 a fait des textes plus cohérents (elle a pu ainsi remédier à son défaut au lycée). Il est à noter que H2AB2, H3AB1, H3AB2, H4AB2 ont commencé à faire des plans à partir du 3^e texte écrit dans ce semestre. H5AB2 va faire des plans. X1M a su planifier ses idées.

²⁸ X3M semble avoir bien développé ses stratégies de révision et de contrôle au cours de la rédaction, ce qui expliquerait son grand progrès par rapport aux autres étudiants moyens, voire par rapport à des assez bons étudiants.

Ce résultat confirme ce qui a été trouvé dans l'analyse des tests : la classe expérimentale a fait des textes significativement plus cohérents que la classe de contrôle. En effet, dans tous les questionnaires pour la révision collaborative, figure la question suivante portant sur la cohérence : « Est-ce que son texte est clair et cohérent ? (Est-ce que les phrases sont bien reliées entre elles ? Est-ce qu'il y a des contradictions dans son texte ? Est-ce qu'il a bien utilisé les connecteurs ?) ». Deux étudiantes m'ont expliqué qu'elles devaient faire un plan car si non, leurs pairs diraient que leurs textes n'étaient pas cohérents.

Prise de conscience du regard de l'autre sur son texte

Les étudiants X1B, X3B, H5AB1, H5AB2, X1M, X2M ont bien apprécié le regard du pair sur leur texte. Ce regard de l'autre peut prendre plusieurs formes : des réflexions personnelles, des incompréhensions, des détections de problèmes, des diagnostics d'erreurs, des corrections. C'est peut-être pour cette raison que selon les auto-évaluations des étudiants, la capacité à créer des effets sur les lecteurs des étudiants de la classe expérimentale a été significativement meilleure que celle des étudiants de la classe de contrôle (cf. chapitre 7, analyse du questionnaire d'auto-évaluation).

X1B a confié : « *Mới lại khi bạn chữa bài cho em thì em cũng học được suy nghĩ của bạn về bài của em... Nhiều cách diễn đạt em nghĩ ra nhưng bạn hiểu thì hiểu một ý khác nên em lại muốn xem lại cách diễn đạt của mình* ». 'Quand elle corrige mon texte, j'apprends ses réflexions sur mon texte... Elle n'a pas compris quelques-unes de mes expressions de la même manière que moi, alors, j'ai revu ces passages ».

Pour X2M, ce regard de l'autre va jusqu'aux diagnostics et aux propositions de corrections qui ont été très utiles. « *... khi bạn chữa bài thì giải thích luôn nên mình hiểu bản chất mình sai ở chỗ nào* » « *quand elle révisé mon texte, elle diagnostique aussi les erreurs, ce qui me permet de comprendre la nature de mes erreurs* ». L'analyse du corpus des textes du groupe X2B-X2M (cf. chapitre 6) a confirmé ce propos de X2M. En effet, le taux des diagnostics et des corrections de X2M et de X2B a beaucoup augmenté du texte 1 aux textes 2, 3, 4.

Cependant, ce regard de l'autre peut aussi avoir des effets négatifs. Tout d'abord, beaucoup d'étudiants ont dit (surtout les faibles, les moyens et les groupes homogènes) que les rétroactions du pair n'étaient pas toujours bonnes bien que ce soit fait avec beaucoup de bonne volonté. Ensuite, cela peut conduire à des conflits entre pairs. H1TB1 par exemple n'a pas aimé que H1TB2 (plus âgée) lui impose son point de vue.

Chez les bons étudiants, la prise en compte du regard de l'autre peut conduire à un réajustement à la baisse de son texte. Par exemple, Z3TB a essayé de faire des textes plus simples pour que son pair faible puisse donner des rétroactions :

« Tạo cho bạn cơ hội để sửa. Ví dụ, em có thể viết những từ rất khó. Nhưng với bạn Z3F, em sẽ không viết thế nữa, viết bình thường thôi để bạn có thể chữa bài giúp mình. Sau đó mình về sửa, mình có thể viết một bài riêng của mình, như thế mình vẫn có kiến thức của mình, mà bạn vẫn sửa được. Chứ có nhiều lúc viết khó bạn ấy bảo tớ không thể nhận xét câu này đâu, tớ không biết nói thế nào đâu thì nó không hay. Phải tạo cơ hội cho bạn mình nếu bạn mình học hơi kém. » (Z3TB)

« Il faut donner des chances à son pair. Par exemple, je peux utiliser des mots très difficiles. Mais avec Z3F, je ne vais plus utiliser ces mots, je vais faire un texte moyen pour que mon pair puisse le réviser. Ensuite, pour la deuxième version, je peux faire mon texte pour moi, ainsi je peux progresser et elle peut aussi réviser mon texte. Pour les passages difficiles dans mon texte, mon pair a dit qu'elle ne pouvait pas réviser cette phrase, et ce n'est pas bien. Il faut créer des occasions pour son pair faible ». (Z3TB)

Enrichissement des idées et des mots

Beaucoup d'étudiants ont aimé pouvoir lire des textes de plusieurs étudiants et découvrir des idées, des expressions intéressantes, dans les textes de leurs pairs et dans les textes d'autres étudiants. Cependant, selon le niveau des étudiants, le degré d'appropriation de ces nouvelles connaissances n'a pas été le même (on y reviendra plus tard). Les faibles se sont contentés d'apprendre « *la manière d'écrire* » de leurs pairs. X1M a avoué qu'elle « *volait* » de temps en temps des idées de son pair. X3B, H1TB1, H5AB1 ont trouvé de nouvelles idées en lisant le texte de leur pair. H5AB2 a trouvé que ses expressions et son vocabulaire devenaient plus riches. Mêmes les très bons étudiants ont pu apprendre des nouveautés dans le texte de leur pair faible. En effet, Z2F et Z3F, pour compenser leur manque de vocabulaire, cherchaient des expressions proposées dans des dictionnaires, et apportaient ainsi des nouveautés lexicales à leurs pairs experts Z2TB et Z3TB. Mais les très bons ont dit qu'ils avaient surtout enrichi leur vocabulaire au cours des séances de correction collective avec l'enseignant-chercheur.

Syntaxe, orthographe

Quelques étudiants ont mieux amélioré leur syntaxe. Z3TB a trouvé la révision collaborative efficace car elle s'est intéressée plus aux structures des verbes pour mieux corriger son pair. X2B a fait moins de fautes d'orthographe grâce à son pair X2M qui faisait très peu de fautes d'orthographe. H2AB2 a été aidée par son pair H2AB1 qui

était meilleure en syntaxe. H5AB2 a trouvé qu'elle faisait moins de fautes de grammaire grâce à son pair H5AB1 très bonne en syntaxe.

Adéquation à la consigne

H2AB1 a été le seul étudiant qui a parlé de progrès en termes d'adéquation à la consigne. Elle a bien lu la consigne et a essayé de faire des textes adéquats à la consigne.

Les faibles impacts de la révision collaborative sur la syntaxe, sur l'orthographe et sur l'adéquation à la consigne ont été confirmés par les résultats des tests et du questionnaire d'auto-évaluation.

c. D'autres impacts

Le droit à l'erreur

H1TB1 a parlé du droit à l'erreur comme un impact de la révision collaborative étayée :

« Sau nhiều lần viết thì em thấy mình viết thoải mái hơn vì mình biết bạn sẽ chữa cho mình. Trước đây khi viết thì cảm thấy là giáo viên chữa cho mình đầu tiên nên cảm thấy sợ. Mình không chắc chắn thì mình không viết. Còn bây giờ em cảm thấy em viết nhiều hơn, có thể viết thoải mái. » (H1TB1)

« Après plusieurs textes, j'écris maintenant avec plus d'aisance car je sais que mon pair²⁹ va me corriger. Avant, on écrivait tout de suite pour l'enseignant, donc j'avais peur. Je ne mettais pas ce dont je n'étais pas sûre. Mais maintenant, je peux écrire plus et plus aisément ». (H1TB1)

Cependant, ce droit à l'erreur pourrait causer dans une certaine mesure, la baisse non significative des détections ratées. Dans son entretien, H5AB1 a déclaré qu'elle avait rédigé des détections d'erreurs dont elle n'était pas sûre, malgré le désaccord du rédacteur, parce que le professeur les corrigerait.

Interaction

Beaucoup d'étudiants ont apprécié ce mode d'apprentissage car ils ont eu l'occasion de travailler en groupe, de sympathiser et de pouvoir aider leur pair. Z1TB qui est un garçon et qui pour la première fois, a travaillé face à face avec une fille, a trouvé l'interaction étrange au départ mais il s'est habitué et a bien apprécié l'interaction.

²⁹ Le pair de H1TB1 est une fille qui a deux ans de plus que les autres étudiants dans la classe, elle a été appelée « grande sœur » et elle avait un vrai comportement de grande sœur. Plusieurs groupes, en cas de conflit, faisaient appel à elle comme arbitre. C'est donc compréhensible que H1TB1 fasse confiance à son pair et fasse des essais avec elle.

Z2TB était très contente de voir son pair progresser. X1B venant d'une autre classe, elle a insisté sur l'aspect interactif de l'intervention : on se fait de nouveaux amis, on se parle plus facilement, on devient plus intimes. Plusieurs groupes de pairs sont devenus de bons amis après cinq séances de révision collaborative.

Question 2 :

Est-ce difficile de donner des rétroactions ?

La plupart des interrogés ont trouvé difficile de donner des remarques aux pairs. Certains avaient peur de les vexer ou de faire de mauvaises remarques s'ils n'ont pas bien compris ce que voulaient dire les rédacteurs. D'autres ne savaient pas quoi écrire ou comment rédiger ces remarques en français. D'autres encore ont avoué qu'ils ne savaient pas comment diagnostiquer ou corriger les erreurs détectées.

Seule une étudiante adorait formuler des observations sur le texte de son pair. Tellement elle a apprécié cette expérimentation qu'elle allait au deuxième semestre faire un petit travail de recherche sur « les typologies de texte et la production écrite ».

« E thấy rất hào hứng khi nhận xét bài bạn ấy, có những lỗi ngữ pháp em nghĩ thế nào thì em viết ra. Cô sẽ sửa. Nếu có lỗi nhận xét sai thì em cũng nhận ra được là mình sai ở chỗ này chỗ này thì cũng rất tốt ». (H4AB1)

« J'adorais réviser son texte, quand je pensais que c'était des erreurs syntaxiques, je les soulignais. Le professeur corrigerait mes rétroactions. Même si je faisais une mauvaise rétroaction, j'apprendrais des choses, c'est très bien aussi ». (H4AB1)

Question 3 :

Les rétroactions de votre pair vous ont-elles servi ?

Les très bons parlant de leurs pairs faibles :

Les très bons ont eu comme réviseurs les étudiants faibles. Par conséquent, les trois experts ont déclaré que **leurs pairs les corrigeaient très peu**. Z2TB et Z3TB semblaient même frustrées de l'inégalité des échanges :

« có những lỗi bạn kia không tìm ra hoặc không biết cách diễn đạt lại cho mình thì nhiều lúc mình cũng thấy mình hơi thiệt nếu cô không sửa cho em thì em không biết những lỗi đấy và em vẫn muốn có thêm người khác sửa » (Z2TB)

« Il y a des erreurs que mon pair ne détectait pas ou ne m'aidait pas à corriger, des fois je trouvais ça injuste ; si le professeur ne m'avait pas corrigé, alors je n'aurais pas pu détecter ces erreurs, donc je voudrais qu'un autre étudiant révise mon texte ». (Z2TB)

« Còn một số vấn đề. Em có thể chữa bài được cho bạn ý nhưng hầu như bạn ý không chữa được cho em. Nhiều lúc em nhìn thấy lỗi của em nhưng bạn ấy không nhìn ra nên em lại phải tự sửa. Nói chung không được chữa nhiều bằng các bạn ý. Sau thì cô sửa bài nhưng ý em muốn bạn ý phát hiện ra lỗi của em nhưng bạn ấy không phát hiện ra. Em đọc bài của bạn ý thì em chăm chăm phát hiện được lỗi ngay nhưng bạn ấy không phát hiện ra lỗi của em nên thế thì không thích » (Z3TB).

« Il y a encore des problèmes. Je pouvais réviser son texte mais elle ne pouvait presque pas réviser le mien. Souvent, je détectais moi-même mes erreurs mais elle ne les voyait pas, donc je devais réviser moi-même mon texte. Bref, j'étais moins corrigée que les autres. Après, le professeur me corrige mais j'aurais préféré que mon pair puisse détecter mes erreurs mais elle n'y arrivait pas. Quand je lisais son texte, je faisais de mon mieux pour trouver ses erreurs mais elle ne pouvait pas détecter les miennes, donc ça ne me plaisait pas » (Z3TB).

Z1TB et Z3TB ont également raconté que très souvent, au moment de la révision collaborative, ils détectaient mieux leurs propres erreurs que leurs réviseurs, alors les rédacteurs ont aidé leurs pairs à accomplir leurs tâches de réviseur.

Cependant, ils ont dit que **leurs pairs faibles donnaient quelquefois leurs impressions en tant que lecteur sur leurs textes**, c'est-à-dire ils ont dit si le texte était intéressant ou pas, s'il fallait rajouter des idées pour mieux attirer les lecteurs et cela a permis aux très bons étudiants d'ajuster leurs textes. Témoignage de Z3TB :

« Những nhận xét của Z3F cũng giúp được cho em. Ví dụ bài viết thư chuyển nhà, em thấy chủ đề không hay nên viết không thú vị lắm. Bạn ấy nhận xét em là đúng chủ đề nhưng không hay lắm. Em thấy cũng đúng » (Z3TB).

« Certaines rétroactions de Z3F me sont utiles. Par exemple, le texte sur l'échange de maisons, je ne trouvais pas le sujet attrayant, donc ma production n'était pas intéressante. Elle a remarqué que mon texte était adéquat à la consigne mais que ce n'était pas très intéressant. Je trouvais qu'elle avait raison » (Z3TB).

De même, la prise en compte du point de vue de son pair et celui d'autres lecteurs a permis à Z2TB d'adopter une écriture plus simple, plus accessible aux lecteurs.

« Nhưng cũng có một số câu em viết chỉ một mình em hiểu thôi còn người khác không hiểu. Nhiều lúc gây tranh cãi em đi hỏi nhóm khác nữa. Nhưng về sau em cũng sửa được viết đơn giản hơn để mọi người dễ hiểu ». (Z2TB)

« J'ai fait des phrases que seule moi je comprenais, les autres ne comprenaient pas. Cela a provoqué des discussions à l'intérieur du groupe, alors, j'ai demandé l'avis d'autres groupes. Mais peu à peu, je me suis corrigée en adoptant un style plus simple, plus compréhensible ». (Z2TB)

Les très bons parlant de leurs pairs très bons :

Aux dires des deux partenaires de niveau très bon dans le groupe homogène, certaines remarques de leur pair leur ont été utiles, mais plus souvent, elles ne sont pas arrivées à trouver un compromis.

« ... những nhận xét của chị ấy em cũng sửa được một chút thôi vì em vẫn cảm thấy nó không đúng » (H1TB1).

«... ses remarques m'ont permis de corriger un peu mes textes seulement car je trouvais certaines remarques injustes » (H1TB1).

« Có một số nhận xét thì tương đối tốt. Có một số nhận xét thực ra em không đồng tình lắm vì nó hơi quá chi tiết và không được hữu ích gì lắm. Nghĩa là em nghĩ là chính kiến của em thì vẫn thế, không sai gì cả. Chẳng qua bạn muốn thay đổi theo ý của bạn thôi thì em không được thích lắm. » (H1TB2)

« Certaines remarques étaient assez bonnes. Mais d'autres remarques étaient trop détaillées et peu utiles, donc je n'étais pas d'accord. C'est-à-dire je pensais que j'avais raison, que ce n'était pas incorrect. Elle a voulu que je change selon son jugement subjectif, alors ça ne me plaisait pas ». (H1TB2)

Les bons parlant de leurs pairs moyens :

Les bons ont tous affirmé que les remarques de leurs pairs de niveau moyen leur étaient utiles. Ils ont apprécié le regard extérieur apporté par leurs pairs sur leurs productions.

“Khi em viết thì còn sai nhiều. Khi đọc bạn sửa cho em. Nhiều cách diễn đạt em nghĩ ra nhưng bạn hiểu thì hiểu một ý khác nên em lại muốn xem lại cách diễn đạt của mình.” (X1B)

“Je faisais encore beaucoup d'erreurs. Elle a révisé mon texte et elle a fait des corrections. Plusieurs expressions que j'ai produites, elle les a comprises d'une autre manière, donc j'ai revu mes expressions”. (X1B)

« Vì khi bài của mình được nhìn dưới quan điểm của bạn thì nó sẽ ở một góc độ khác, thì bạn sẽ phát hiện ra. Bạn là một phần của những người đọc, có một phần nữa, tức là nhìn từ nhiều hướng thì mình sẽ biết cách của mình đã được chưa ». (X2B)

« Quand mon texte est lu par mon pair, il sera vu d'un autre point de vue. Mon pair est un lecteur, l'enseignant est un autre lecteur, donc, quand mon texte est vu sous plusieurs angles, je saurai si tout va bien ». (X2B)

X2B a dit qu'elle faisait plus de fautes d'orthographe que son pair X2M et que son pair lui a corrigé ses fautes d'orthographe. En plus, son pair lui a fait des remarques sur la richesse de ses idées.

Par contre, X3B a confié qu'elle avait des doutes sur quelques rétroactions faites par le pair concernant ses erreurs linguistiques.

Les assez bons parlant de leurs pairs assez bons :

La plupart des assez bons dans les groupes homogènes ont trouvé les rétroactions de leurs pairs très utiles aussi bien sur le plan des idées que sur celui de la langue.

« Những nhận xét của bạn có giúp ích cho em. Bạn nhận xét cả về ý tưởng, về logic, về ngữ pháp, em thấy đều có ích cả » (H2AB1).

« Ses remarques m'ont été utiles. Elle m'a fait des rétroactions sur mes idées, ma cohérence, ma syntaxe, je les trouve toutes utiles » (H2AB1).

« Những nhận xét của bạn giúp cho em nhiều. Ví dụ phần giới từ gắn với động từ em hay dùng sai nhầm. Nhờ bạn ấy thì em hay về xem lại cách dùng thế nào. Với cả cách dùng một từ, nhằm nghĩa của từ ấy, em cũng về xem xem nghĩa từ ấy dùng thế nào. Có thêm kiến thức hơn. Em lên mạng tra từ điển. » (H3AB2)

« Ses remarques m'ont beaucoup aidée. Par exemple, je me trompais souvent de prépositions après des verbes. Grâce à elle, j'ai révisé à la maison leur usage. Et puis, j'ai revu aussi l'emploi des mots que j'ai mal utilisés. Ainsi, j'ai eu plus de connaissances. J'ai consulté des dictionnaires en ligne ». (H3AB2)

Cependant, ce n'est pas vraiment le cas de H4AB1 et H5AB1, deux assez bons définis par le pré-test mais qui ont été jugés par leurs pairs comme des bons, voire très bons (le pair de H5AB1 l'a connue comme la meilleure élève en français de leur classe au lycée³⁰).

Selon H5AB1, son pair l'a très peu corrigée, souvent elle voyait mieux ses propres erreurs que son réviseur et elle devait les lui montrer (on retrouve ici les mêmes plaintes faites par les très bons étudiants dans les groupes très hétérogènes). Son pair lui a fait très peu de remarques sur les idées, son réviseur a surtout cherché des erreurs syntaxiques mais nombreuses de ses détections n'ont pas été approuvées plus tard par l'enseignant-chercheur.

³⁰ J'ai revu les prétests H5AB1 et de H5AB2, de peur qu'il y ait des erreurs d'évaluation. Mais H5AB1 n'était pas performante ce jour-là, elle a fait plusieurs erreurs au niveau de la conjugaison verbale. Par contre, le texte de H5AB2 était très riche au niveau des impressions personnelles, son vocabulaire était plus riche.

H4AB1 était plutôt contradictoire à propos de l'utilité des rétroactions de son réviseur (il s'agit là du groupe le plus conflictuel de la classe) :

« Những nhận xét của bạn H4AB2 nói thật là không giúp ích cho em nhiều lắm, nhưng mà là có. (...) Bạn ấy ít khi tìm được lỗi ngữ pháp chính tả của em, nhưng bạn ấy tìm rất chính xác những lỗi em diễn đạt một cách incoherent, không liên kết với nhau. Nhiều lúc em dùng những từ liên kết một cách vớ vẩn, thì bạn tìm ra ngay những lỗi ấy. » (H4AB1)

« A vrai dire, les rétroactions de H4AB2 ne m'ont pas beaucoup servi, mais elles m'ont servi. (...). C'était rare qu'elle trouve mes erreurs de syntaxe ou d'orthographe, mais elle a très bien détecté mes expressions incohérentes, sans lien entre elles. Elle a toujours trouvé mes connecteurs mal utilisés ». (H4AB1)

On peut constater que H4AB1 a apprécié, comme les bons dans des groupes hétérogènes, le regard de l'autre sur ses expressions maladroites ou ses problèmes de cohérence. Elle a également ajouté que depuis quelque temps, elle faisait corriger les deuxièmes versions de ses textes à une colocataire bonne en français avant de les remettre au professeur.

Les moyens parlant de leurs pairs bons :

Comme les assez bons, les trois moyens ont tous affirmé qu'ils avaient beaucoup profité des rétroactions de leurs pairs. Et en plus, ils ont précisé qu'ils s'en étaient servis pour réécrire leurs textes. Cependant, X2M ne trouvait pas toutes ces rétroactions parfaites.

« Nhiều khi những nhận xét của bạn về nhà em toàn phải nhìn vào đó để viết lại mặc dù một số ý của bạn mình không đồng ý lắm, bạn bảo bạn cũng không chắc chắn, thì lúc ấy mình hỏi lại cô. Bạn nhiều khi nhận xét cũng có chỗ sai. » (X2M)

« Souvent, à la maison, je me basais sur ses rétroactions pour réécrire mon texte, bien que je ne sois pas d'accord avec certaines remarques, si elle disait qu'elle n'en était pas sûre, alors, je vérifiais auprès du professeur. Il arrive qu'elle me fasse de mauvaises rétroactions » (X2M).

« Nhận xét của bạn X3B giúp em nhiều. Em viết lại dựa trên nhận xét ấy » (X3M).

« Les rétroactions de X3B m'ont beaucoup aidée. Je récrivais mes textes en m'en servant » (X3M).

Les faibles parlant de leurs pairs très bons :

C'était étonnant de constater que les faibles étaient beaucoup plus réservés quand ils parlaient de l'utilité des remarques de leurs pairs que les assez bons ou les moyens. Alors que je m'étais dit que les faibles auraient été les plus corrigés. Z1F a dit que son

pair l'aidait à mieux utiliser les structures de phrases, Z2F à mieux conjuguer ses verbes, Z3F à ne plus recommettre des erreurs déjà corrigées.

Cependant, Z1F a rajouté qu'au début, elle n'avait pas compris les diagnostics de son pair. Z3F a dit qu'elle n'avait pas toujours été convaincue par les arguments de son pair. Enfin, Z2F a précisé que « *Nhận xét đó có lúc cũng không chính xác lắm* » « *Parfois, ses remarques n'étaient pas bonnes* ».

On peut donc constater que l'utilité des rétroactions de pairs varie en fonction d'écart de niveau entre les pairs. Les rétroactions de pair peuvent avoir plusieurs degrés :

- le niveau le plus simple est l'apport d'un regard extérieur au texte. Tous les étudiants, même les plus faibles, peuvent apporter un regard extérieur au texte du pair. Les réviseurs donnent leurs impressions en tant que lecteur sur les textes, c'est-à-dire ils disent si le texte est intéressant ou pas, s'il est compréhensible, et cela permet aux rédacteurs d'ajuster leurs textes.
- Le deuxième niveau est la détection d'erreurs. L'analyse du corpus des six réviseurs (cf. chapitre 6) a montré que tous les étudiants, quel que soit la compétence de rédaction, étaient capables de faire des détections d'erreurs. Cependant, plus les réviseurs sont des rédacteurs compétents, plus ils sont capables de détecter des problèmes dans le texte de leurs pairs. Si les très bons, les bons, les assez bons étudiants et les étudiants de niveau moyen ont pu détecter des problèmes textuels et linguistiques dans le texte du pair, les étudiants faibles ont pu détecter seulement quelques erreurs linguistiques qui sont très rares dans les textes de leurs pairs experts.
- Le troisième niveau est aussi le niveau le plus élevé : proposition de diagnostics et de corrections. L'analyse du corpus des six réviseurs (cf. chapitre 6) a montré que tous les étudiants, quel que soit la compétence de rédaction, étaient capables de faire des diagnostics et des corrections d'erreurs. Cependant, plus les réviseurs étaient des rédacteurs compétents, plus ils sont arrivés à proposer des diagnostics et des corrections sur les erreurs textuelles aux pairs. En effet, dans les entretiens, seuls les étudiants moyens ont dit qu'ils s'étaient beaucoup servis des diagnostics et des corrections de leurs pairs pour réécrire leurs textes.

Question 4 :

Avez-vous pris en compte les rétroactions de votre pair quand vous faites la deuxième version de votre texte? Si non pourquoi?

Tous les interrogés ont confirmé qu'ils avaient modifié leurs textes en se servant des rétroactions de leurs pairs quand les deux sont arrivés à se mettre d'accord. Et l'analyse du corpus des six réviseurs (cf. chapitre 6) fait voir que tous les étudiants ont pris en compte les rétroactions de leurs pairs dans leurs deuxièmes versions de textes. Le taux des rétroactions reprises par les rédacteurs est passé de 55% pour le texte 1 à 73% pour les textes 2, 3, 4.

Cependant, presque tous les étudiants (sauf X3M) ont dit qu'il leur était arrivé de ne pas faire des modifications selon certaines remarques de leurs pairs. Plusieurs cas de figure expliquent ce comportement :

- les rédacteurs étaient sûrs que les réviseurs avaient fait une mauvaise détection.
- les rédacteurs n'ont pas été convaincus par les réviseurs (les réviseurs ne semblaient pas sûrs de l'exactitude de leurs remarques). Très souvent, pour trancher, ils ont vérifié auprès d'autres groupes ou auprès de l'enseignant-chercheur. Si ces derniers donnaient raison aux rédacteurs, ils maintiendraient leurs textes.
- les réviseurs et les rédacteurs ont bien reconnu le problème mais ils n'ont pas pu trouver un diagnostic ou une correction satisfaisants.

Voici quelques témoignages :

« Có chỗ bạn sửa cho em nhưng em nghĩ là vẫn đúng vì em dùng như trong sách » (H3AB1).

« Je pensais que j'avais raison car j'ai repris ça dans le manuel » (H3AB1).

« Thỉnh thoảng em không sửa theo nhận xét của bạn. Khi mà em dùng cái gì nhiều rồi, em nghĩ là đúng. Hỏi bạn thì bạn không chắc thì em không dám sửa » (H3AB2).

« Parfois, je n'ai pas fait de modifications selon ses rétroactions. Quand j'avais utilisé ça plusieurs fois, je pensais que c'était correct. Quand je lui ai posé la question, elle n'en était pas sûre, alors je n'ai pas révisé mon texte selon cette rétroaction » (H3AB2).

« Như em nhiều khi có cấu trúc hay ý tưởng khó không biết giải thích như thế nào và không tìm được giải pháp sửa tối ưu » (Z1TB).

« Moi, il m'est arrivé de ne pas pouvoir trouver un diagnostic ou une correction satisfaisants à des structures ou des expressions complexes » (Z1TB).

« Mới lại có chỗ bạn ấy không biết sửa như thế nào, mà nếu bỏ đi thì không coherence, nên em vẫn để nguyên » (X2M).

« Il y avait des erreurs que mon pair ne savait pas comment corriger, et si je les supprimais, mon texte ne serait plus cohérent, alors je les ai laissées telles quelles » (X2M).

Question 5 :

Qu'avez-vous appris en révisant les textes de votre pair ?

Les très bons :

A la différence des autres réviseurs, les très bons n'ont pas pu apprendre grand-chose dans les textes de leurs pairs faibles. Pourtant, ils ont amélioré leur compétence de rédaction (surtout au niveau de la cohérence et des expressions) en essayant de rendre les textes de leurs pairs plus cohérents et plus compréhensibles. Voici quelques témoignages :

« Vì bạn kém thì sai nhiều lỗi, quá trình tìm lỗi thì nói chung là dễ thôi ạ. Nhưng có những cách diễn đạt dài dòng hoặc sai thì nhiều khi vắt đầu ra không biết chữa thế nào. Đây cái đây sẽ giúp bạn và giúp mình viết tốt hơn » (Z1TB).

« Le pair faible faisait beaucoup d'erreurs, la détection des erreurs n'était pas difficile. Mais elle faisait des expressions maladroites ou incorrectes que je me suis cassé la tête sans savoir comment corriger. C'est ça qui nous permet de mieux rédiger » (Z1TB).

Normalement, la consigne veut que les pairs discutent des corrections, puis le rédacteur exécute les modifications dans son texte, mais vu la faible compétence de leurs pairs, les très bons réviseurs les ont aidés dans ces tâches difficiles.

L'enrichissement lexical a été un autre apport de la lecture des textes du pair. En effet, pour exprimer leurs idées, les faibles ont consulté le dictionnaire et ont importé quelques expressions et des mots très nouveaux dans leurs textes.

Les bons :

Tous les bons ont appris certaines idées de leurs pairs. X3B a trouvé les textes de son pair très cohérents. X2B a bien estimé les conjugaisons verbales de son pair.

Les assez bons et les moyens :

Les assez bons et les moyens, comme d'habitude, ont pu piller le plus de choses dans les textes de leurs pairs : des idées, du vocabulaire, des structures syntaxiques, des

connecteurs et l'organisation des idées... Et ils sont arrivés à réintégrer ces éléments empruntés dans leur texte.

« ... em học được nhiều ý của bạn và cách dùng câu. Cách sắp xếp ý, ý xếp từ cao xuống thấp. Nhiều từ mới bạn dùng em không biết thì em về tra và học được. Thành thạo em dùng lại những từ này » (H3AB2).

« J'ai appris ses idées et ses structures. Le classement des idées, des plus importantes aux moins importantes. Les mots nouveaux qu'elle avait utilisés et que je n'avais pas connus, j'ai consulté le dictionnaire à la maison et je les ai appris. Quelquefois, je les ai réutilisés » (H3AB2).

En plus, en lisant les textes du pair sur des sujets qui leur étaient familiers, ils ont retrouvé leurs propres idées, leur propre situation et ils sont devenus plus proches.

« Các bài của bạn em thích nhất bài tuần trước, viết thư cho bố mẹ, nói chung là hay. Từ ngữ dùng dễ hiểu, đọc thấy rất thật, tình cảm. Bài đấy em thích nhất của bạn. Bài đấy dễ hiểu lắm. Mà cũng giống mình. Mình cũng giống bạn khi lên đây học. Khi đọc mình thấy cũng có mình trong đó » (X2M).

« Parmi ses textes, j'ai préféré le texte de la semaine dernière, la lettre aux parents, c'était intéressant. Son vocabulaire était facile à comprendre, authentique, sentimental. C'était mon texte préféré. Il était facile à comprendre. Et mon pair était comme moi. Moi aussi, j'étais comme elle quand on a quitté notre famille pour venir étudier ici. Quand j'ai lu son texte, je m'y suis retrouvée moi-même » (X2M).

Les faibles :

Les mots qui sont revenus dans tous les entretiens des trois étudiantes faibles, c'est « *em học được cách viết của bạn* » « *j'ai appris sa manière d'écrire un texte* ». Viennent ensuite le vocabulaire et les structures. Si les assez bons et les moyens ont pioché dans les textes des pairs çà et là quelques éléments jugés intéressants, les faibles, éblouis par l'expertise de leurs pairs, ont appréhendés les textes de ces derniers dans leur intégralité, d'où l'expression « *cách viết* » « *manière d'écrire un texte* ». Mais ils n'ont pas dit qu'ils avaient pu réutiliser les idées de leurs pairs dans leurs textes. Peut-être, leur compétence faible en français ne leur a pas permis de reformuler ces idées avec leurs propres mots. Quant aux emprunts lexicaux, si H3AB2 a approprié les mots pillés en consultant leur emploi dans le dictionnaire, Z2F (témoignage ci-dessous) les a simplement repris dans son texte :

« Em học được rất nhiều cấu trúc câu và cách bạn viết. Rất logic và giàu từ ngữ. Nhiều từ em không biết em lấy của bạn lần sau áp dụng vào bài của em. Nhiều câu bạn viết rất hay và em mới nghĩ ra làm sao em không viết được như vậy. Em đọc và tham khảo để lần sau viết. » (Z2F)

« J'ai appris beaucoup de ses structures et sa manière d'écrire un texte. C'est très logique et riche en vocabulaire. Ses mots que je n'avais pas connus, je les ai repris dans mon texte. Elle a fait des phrases excellentes, je me suis demandée pourquoi je n'ai pas pu écrire comme ça. Je les ai lues et les ai gardées pour la prochaine fois. » (Z2F)

8.2. Evaluation du dispositif expérimental

Question 6 :

Comment trouvez-vous la révision collaborative étayée ?

Comment l'expérimentation de la révision collaborative a-t-elle été évaluée par les étudiants de la classe expérimentale ? Tous les étudiants, qu'ils soient très bons, bons, assez bons, moyens ou faibles ont bien apprécié la révision collaborative. Les expressions qu'ils ont utilisées pour qualifier l'intervention ont été les suivantes :

Fréquence	Traduction en français	En vietnamien
Intéressant = 10 fois	très intéressant (6), plus intéressant que d'habitude (2), intéressant (2)	rất hay, rất thú vị (6), hay hơn bình thường (2), hay (2)
Efficace = 8 fois	efficace (3), plus efficace (2), beaucoup plus efficace (1), très efficace (1) semble efficace (1),	Hiệu quả, (3), hiệu quả hơn (2), hiệu quả hơn nhiều (1), rất là hiệu quả (1), có vẻ hiệu quả ³¹ (1)
Motivant = 3 fois	Je suis plus motivé (1), j'aime plus la production écrite (1), j'aime écrire maintenant (1)	Hứng thú hơn (1), thích viết hơn (1), thích viết rồi (1)
J'aime ce mode d'apprentissage = 2	J'aime bien ce mode d'apprentissage (1), j'aime ce	Rất thích cách học này (1), thích cách học này (1)

³¹ Ce jugement a été émis par une étudiante de niveau moyen qui a bien progressé mais qui était très réservée et discrète.

fois	mode d'apprentissage (1)	
Attrayant = 2 fois	Attrayant (2)	Hấp dẫn (2)
Innovateur = 2 fois	Très innovateur (2)	Rất mới (2)
Meilleur = 2 fois	Meilleur (1), on apprend plus (1)	Tốt hơn (1) học được nhiều hơn (1)
Le professeur se fatigue moins = 1 fois	Le professeur se fatigue moins (1)	Cô đỡ vất vả hơn (1)

Tableau 8.1 : Evaluations positives de l'expérimentation

Pourtant, ce nouveau mode d'apprentissage n'a pas été tout de suite adopté par tout le monde. Paradoxalement, des très bons et bons (Z1TB, Z3TB, X2B) et des assez bons (H2AB2, H4AB2) l'ont trouvé étrange, inhabituel et un peu difficile. Mais ils ont déclaré qu'ils s'y habituaient tous après.

Fréquence	Traduction en français	En vietnamien
Etrange, non habitué = 4 fois	Un peu étrange (1), plus étrange (1), je n'étais pas habitué (2)	Hơi lạ (1), lạ hơn (1), chưa quen (2)
Un peu difficile = 1 fois	Un peu difficile (1)	Hơi khó (1)

Tableau 8.2 : Evaluations négatives de l'expérimentation

Peut-être, les bons étudiants sont plus exigeants avec eux-mêmes. D'ailleurs, Z1TB et H4AB2 étaient dans des groupes assez spécifiques : Z1TB était le seul garçon de la classe et il a trouvé au départ étrange le fait de travailler en groupe face à face avec une fille pendant 50 minutes. H4AB2 était dans un rapport très conflictuel avec son pair (on reviendra plus tard à leur groupe quand la question de l'interaction entre les pairs sera traitée).

Question 7 :

Les questionnaires pour la révision collaborative vous ont-ils été utiles ? Sans le questionnaire pour la révision collaborative, auriez-vous des difficultés à pratiquer la révision collaborative?

Les questionnaires pour la révision collaborative ont été...	Réponses des étudiants
... utiles pour réviser le texte du pair	22/22 étudiants
... utiles pour réviser son propre texte	6/22 étudiants

Tableau 8.3 : Efficacité des questionnaires pour la révision collaborative

Tous les étudiants ont affirmé que les questionnaires distribués par l'enseignant pour la révision collaborative de chaque texte, leur ont permis de mieux réviser le texte de leur pair. D'après eux, en s'appuyant sur ces questionnaires, ils ont pu faire un examen sur tous les aspects du texte, surtout au niveau des idées. Ils y ont trouvé également des expressions en français pour rédiger des rétroactions. Par ailleurs, grâce à ces documents, ils ont eu une idée plus claire des tâches du réviseur à effectuer. Et enfin, les questionnaires constituent une trace écrite de leur travail à conserver. Voici quelques témoignages :

« Nếu không có questionnaire pour la révision thì chữa bài khó. Có tờ đấy chúng em kiểm tra gần như được toàn diện các mặt để nhận xét cho nhau. Em thấy rất cần tờ đó. Nếu không có thì nhiều lúc chủ quan bỏ qua những sai sót mình không nghĩ tới ». (X1M)

« Sans ces questionnaires pour la révision collaborative, on aurait du mal à réviser le texte du pair. Grâce à ces feuilles, nous avons pu réviser le texte presque sur tous les plans. J'en ai vraiment besoin. Sans ces documents, parfois on ne faisait pas attention et on laissait de côté certaines erreurs. » (X1M)

« Vì lúc không có tờ đấy, mình biết lỗi của bạn nhưng không biết diễn đạt lỗi ấy như thế nào. Các tiêu chí trong tờ đấy sẽ giúp mình nhận xét tốt hơn » (X2B).

« Sans ces questionnaires, on arrivait à détecter les erreurs mais on ne savait pas comment formuler les rétroactions. Les critères de révision dans les questionnaires nous ont permis de mieux faire les rétroactions » (X2B).

« Khi cô đưa tờ đấy và cô nói thêm, em cảm thấy cái đó rất cần. Vì cô chữa chi tiết để học sinh hiểu và nhớ lâu. Còn nếu chỉ nói sơ qua thì nhiều khi học sinh đầu óc dễ dàng không nhớ được hết. Có tờ đấy thì cũng lưu giữ lại nữa » (H1TB1).

« Quand vous nous avez distribué ces feuilles et vous nous avez donné des explications, c'était très nécessaire pour nous. Comme c'était détaillé, nous avons compris et nous avons bien

mémorisé. Si vous aviez parlé seulement sans ces questionnaires, les étudiants sont souvent distraits et on n'aurait pas pu tout retenir. Ces feuilles permettent une trace écrite » (H1TB1).

Beaucoup d'entre eux, même des bons et très bons, ont dit que sans ces questionnaires pour la révision, la correction du texte du pair se ferait plus lentement, plus difficilement et moins bien.

Six étudiants ont ajouté aussi que grâce à ces documents, ils ont pu mieux améliorer leurs propres textes, en particulier en termes d'enrichissement des idées de la deuxième version.

Cependant, selon trois étudiants, ces questionnaires risqueraient de rendre certains étudiants passifs et trop dépendants de ces outils. Selon Z1TB, son pair s'est trop servi du questionnaire pour la révision collaborative fourni par l'enseignant-chercheur pour donner des remarques et n'avait pas assez d'avis personnels. Mais quatre autres étudiants ont nié cette constatation en expliquant qu'ils ont corrigé le texte de leur pair avant de recourir à ces questionnaires. Pour ces derniers, ces documents complétaient seulement leur travail et ne se substituaient pas à leurs réflexions personnelles. Pour une meilleure autonomie de l'apprentissage, dans son entretien, X2M a proposé de fabriquer ensemble en classe avec l'enseignant, le questionnaire pour la révision collaborative après la rédaction de chaque texte et de le distribuer quinze minutes après le commencement de l'activité de révision collaborative.

Question 8 :

Peut-on supprimer ces questionnaires pour la révision collaborative après quatre séances de révision collaborative ?

Rappelons-nous que les treize premiers étudiants ont été interrogés après la correction du quatrième texte ; les huit étudiants suivants après la correction du cinquième texte ; la dernière étudiante ayant une maladie contagieuse, elle a été interviewée après l'examen partiel. Voici les réponses données après la correction du quatrième texte :

Pouvez-vous vous passer de questionnaire pour la révision collaborative?	Réponses des étudiants
Oui, on peut se débrouiller	10/ 13 étudiants interrogés
Non, on en a toujours besoin	3/ 13 étudiants interrogés dont deux faibles et une bonne.

Tableau 8.4 : Autonomie après le quatrième texte

Et voici les réponses recueillies après la rédaction du cinquième texte (les étudiants ont corrigé le cinquième texte sans ce questionnaire)

Pouvez-vous vous passer de questionnaire pour la révision collaborative ?	Réponses des étudiants (tous étaient des assez bons)
Oui, on peut se débrouiller	3 (H4AB1, H4AB2, H5AB1)/ 7 étudiants interrogés
Non, on en a toujours besoin. C'était difficile de corriger le cinquième texte sans ce document. On ne savait pas très bien comment faire.	3 (H2AB1, H2AB2, H5AB2) / 7 étudiants interrogés
Oui mais ce n'est pas très bien	1/7 étudiants interrogés

Tableau 8.5 : Autonomie après le cinquième texte

13 étudiants ont été interviewés après quatre séances de révision collaborative. Ils ont donc été aidés par quatre questionnaires pour la révision collaborative élaborés par l'enseignant-chercheur. La grande majorité des étudiants interrogés à ce moment-là ont déclaré qu'ils avaient compris comment réviser le texte d'un pair et qu'ils pouvaient pratiquer la révision collaborative de manière autonome, sans l'aide du professeur.

Pour mesurer leur degré d'autonomie, je les ai donc laissés se débrouiller seuls pour le cinquième texte, qui était court et relativement facile. Sept étudiants qui étaient tous des assez bons ont été interrogés après la rédaction et la révision collaborative du cinquième

texte. Et la moitié d'entre eux trouvait difficile la tâche de réviseur non étayée. Il semble que ces derniers n'ont pas atteint la procéduralisation, la dernière étape de l'acquisition décrite par Anderson (1986). Il est à noter la grande corrélation entre le degré d'autonomie et les progrès faits par les étudiants. En effet, ceux qui n'étaient pas capables de réviser un texte sans l'aide extérieure ont très peu progressé, voire ont reculé (H2AB1, H2AB2, H5AB2) alors que ceux qui se sont déclarés autonomes (H4AB1, H4AB2, H5AB1) ont très bien progressé (cf. résultats des tests, annexe 3.2).

Question 9 :

Que pensez-vous des séances de démonstrations de stratégies de révision collaborative sur trois copies au début du semestre ? Ces séances ont-elles été suffisantes ou avez-vous besoin de plus d'étayage ?

Etayage intéressant pour tous...

15 sur 19 étudiants interrogés ont trouvé ces séances de démonstrations très intéressantes pour deux raisons principales :

- 12 étudiants, surtout des bons, ont appris la manière de réviser un texte, les niveaux de lecture, la rédaction des rétroactions.
- 9 étudiants, surtout des faibles et moyens, ont appris à réviser leurs propres textes, à avoir plus d'idées, plus de connaissances sur le lexique ou la syntaxe.

L'objectif que je me suis fixé pour ces séances de démonstration de stratégies de révision collaborative était de fournir aux étudiants les stratégies de révision du texte **d'un autre**. Cet objectif semblait atteint chez les bons élèves mais chez les faibles et moyens, l'étayage pour la révision collaborative a pris un autre sens : celui d'améliorer **son propre texte**.

... mais plutôt lent pour les étudiants très vifs

Deux très bonnes étudiantes n'ont pas aimé la manière dont se sont déroulées les séances de démonstration de stratégies de révision collaborative qui d'après elles, étaient plutôt lentes. Elles m'ont proposé de demander aux étudiants de réviser individuellement et à l'écrit, la copie de démonstration, et de ramasser les rétroactions écrites de chacun des étudiants de la classe. Ensuite, on fera une mise en commun sur le projecteur à partir de ces réponses. En plus, pour économiser du temps, on pourrait se

concentrer seulement sur les erreurs de fonds et laisser de côté les petites erreurs de ponctuation, de majuscules ou d'accord...

Trois séances de démonstration ont-elles été suffisantes ?

Sur 19 étudiants interrogés, 7 m'ont dit que ces trois séances leur étaient suffisantes, 3 étudiants en auraient besoin de moins de trois séances et 5 étudiants dont une très bonne et une bonne auraient voulu plus de séances d'entraînement à la révision collaborative. En fait, ces deux bonnes étudiantes auraient aimé qu'on corrige ensemble en classe sur le projecteur d'autres copies d'étudiants.

Question 10 :

Voulez-vous changer de pair ? Si oui, au bout de combien de séances ?

La plupart des étudiants faibles et moyens ont souhaité garder leurs pairs parce que ceux-ci pourraient continuer à les aider. Seules deux exceptions correspondent à deux extrêmes : Z2F qui n'avait pas une relation très facile avec son pair et X2M qui a connu une relation très constructive. Tous les très bons et bons ont proposé de changer de pair, sauf deux : deux bonnes étudiantes qui ont bien sympathisé avec leurs pairs ont voulu rester dans le groupe pour continuer à aider leurs pairs. La plupart des étudiants assez bons ont souhaité également changer de groupe, sauf H3AB2 qui semblait bien satisfaite des interactions avec son pair. Les raisons avancées pour un changement de pair étaient les suivantes : connaître différents styles d'écriture, connaître différents regards extérieurs, travailler avec un meilleur étudiant, ne pas s'ennuyer.

D'après la grande majorité des étudiants, il serait préférable de changer de pair au bout de quatre séances de révision collaborative, une durée d'après eux idéale pour se connaître et se comprendre sans tomber dans la routine.

Question 11 :

Entre pairs, vous parlez-vous facilement ? Votre pair vous a-t-il vexé ?

Les groupes très hétérogènes et hétérogènes :

Tous les étudiants des groupes très hétérogènes et hétérogènes ont répondu qu'ils se parlaient facilement. Le groupe X1 a même déclaré qu'elles étaient en très bonne entente, que le pair était très gentil. L'excellente collaboration entre les pairs de ce

groupe pourrait s'expliquer par le fait que l'expert X1B est venue d'une autre classe, et peut-être, pour se faire accepter dans la nouvelle classe par le biais de son pair, elle s'est montrée plus coopérative. On a pu constater en réécoutant leurs discussions enregistrées qu'elle avait fait plusieurs compromis même si la remarque du pair n'était pas bonne :

« Người bạn làm cùng với em rất thoải mái. Em từ lớp khác sang nhưng bạn ấy rất thân thiện. Em có thể nói suy nghĩ của em về bài bạn ý một cách thoải mái mà không sợ bạn ý giận. (...). Bạn ấy chưa bao giờ làm em tự ái. » (X1B)

« Mon pair était très gentil. Je viens d'une autre classe mais elle était très gentille. Je peux lui dire ce que je pense de son texte sans qu'elle soit vexée (...). Elle ne m'a jamais vexée. » (X1B)

A part ce groupe très collaboratif, tous les autres groupes hétérogènes et très hétérogènes ont connu des bémols dans leur interaction. Z1TB a été gêné parce qu'il était avec une fille. Quant à son pair, Z1F, elle ne n'a pas toujours compris ses diagnostics. Et pour dédramatiser la situation, son pair s'est montré très amusant. Z2TB a déclaré que son pair et elle se parlaient sans problème mais elle a proposé de croiser les groupes « *au cas où les deux partenaires ne s'entendraient pas* ».

« ... em vẫn muốn có thêm người khác sửa. Và như thế đỡ buồn hơn vì nếu như hai người không hợp nhau chẳng hạn ». (Z2TB)

« ... je veux qu'une autre personne me corrige après. Et ce sera moins triste au cas où les deux personnes du groupe ne s'entendraient pas ».

On peut donc sentir que le courant n'est pas toujours bien passé entre les deux membres de ce groupe. D'ailleurs, mon intuition a été confirmée par les confidences de son pair, Z2F. Vu du côté du membre faible, l'interaction n'était pas sans problème. Z2F a dit qu'elle était mal à l'aise quand son pair lui faisait des remarques inexacts et en plus son pair ne lui a pas donné d'explication. Il leur est arrivé de s'irriter. Cependant, elle a ajouté : « *Elle ne m'a jamais vexée car elle m'a fait aussi de bonnes rétroactions. Je trouve normal. Il n'y avait rien de trop grave* » (Z2F a dit la dernière phrase à petite voix).

Z3TB et X3B ont trouvé leurs pairs discrets, voire trop discrets. Z3TB était même énervée du mutisme de son pair :

« Bọn em nói chuyện với nhau dễ. Nhưng vấn đề là chỉ ý kiến một phía, bạn ấy lắng nghe thôi ạ. Ít khi nhận được sự phản bác. Bạn ý hiền quá (cười), bạn ấy chỉ nghe thôi. Nhưng cũng có lúc bạn ấy tranh luận lại. Em muốn sự tranh luận giữa hai người nhiều hơn. (...) Chưa bao giờ bạn ấy làm cho em tự ái hay khó chịu. Nhưng em nghĩ là có lúc em làm cho

bạn ấy khó chịu. Vì thường tâm lý nhận một bài viết bị chữa nhiều như thế, nhiều lúc có nhiều cái sửa như thế thì phần nào bạn ấy tự ái hay là thế nào đó. » (Z3TB)

« On se parlait facilement. Mais le problème est que l'avis était unilatéral, elle ne faisait qu'écouter. Ses réactions étaient rares. Elle était trop douce (sourire), elle écoutait seulement. Mais parfois, elle a réagi. J'aurais voulu plus d'échanges entre nous. (...) Elle ne m'a jamais vexée ou m'a jamais énervée. Mais je pense que je l'ai vexée. Quand on reçoit son texte avec tant de corrections, alors dans une certaine mesure son amour propre est touché ». (Z3TB)

Selon leurs pairs discrets, Z3F et X3M, celles-ci n'ont pas été vexées, pourtant toutes les deux ont dit que leurs pairs étaient très francs dans leurs remarques et qu'elles arrivaient à « *les supporter* ».

En général, les étudiants faibles et moyens n'ont pas eu une position confortable dans le groupe, vu l'inégalité du rapport de force. Cependant, deux exceptions ont été identifiées : le cas de X1M et de X2M. Ces deux étudiantes moyennes savaient qu'elles étaient moins bonnes que leurs pairs mais elles n'ont pas dit qu'elles étaient mal à l'aise dans leur interaction. Comment peut-on expliquer cette situation ? D'une part, ces deux étudiantes sont arrivées à corriger leurs pairs sur certains aspects (X1M trouvait les textes de son pair peu cohérents et XM2 corrigeait des fautes d'orthographe ou de syntaxe à son pair). D'autre part, l'attitude collaborative et solidaire du pair a beaucoup joué également. X1B était la plus souriante de la classe, elle faisait facilement des compromis, en plus elle avait le statut « d'immigrée ». X2B pensait qu'elle faisait les mêmes erreurs que son pair, qu'elle n'était finalement pas meilleure. Ce sont les comportements de ces deux bonnes étudiantes qui ont donné la confiance à leurs pairs moins compétents. Etrangement, dans le groupe X2, c'était l'expert qui était mal à l'aise quand les deux pairs n'arrivaient pas à se faire comprendre l'une par l'autre et chacune maintenait sa position. Mais elles se sont efforcées de faire des diagnostics d'erreurs. Il s'agit du groupe dont tous les deux pairs ont fait de grands progrès.

Les groupes homogènes :

Il semble que la tension s'est manifestée plus dans les groupes homogènes que dans les groupes hétérogènes, peut-être parce que les échanges y ont été plus réciproques. En effet, selon quatre étudiantes assez bonnes, elles ont été vexées pendant l'activité de révision collaborative, chacune pour des raisons spécifiques.

H2AB1 était en colère contre elle-même :

« Bạn thỉnh thoảng làm cho em tự ái. Nhưng đấy không phải là lỗi của bạn. Tại vì nhiều khi có những lỗi sai cứ phạm đi phạm lại, thấy sao cứ vớ vẩn mà vẫn mắc sai lầm trong bài viết. Mình tự giận mình thôi ». (H2AB1)

« Elle m'a vexée des fois. Mais c'était de ma faute. J'étais en colère contre moi-même car je répétais les mêmes petites erreurs ». (H2AB1)

Signalons que le groupe H2AB était le seul groupe de toute la classe qui a reculé entre le pré-test et le post-test.

H4AB1 détestait qu'on lui fasse des critiques négatives. Cette fille avait une histoire familiale spéciale qu'elle m'a racontée à la fin de l'entretien (cette partie de l'entretien n'a pas été retranscrite), et elle faisait de son mieux dans la vie pour qu'on ne puisse pas la mépriser :

« Qua cách học này em thấy nếu sửa bài cho nhau như thế thì thường là ghét nhau (cười) vì mình viết bài mình không muốn ai chê bài của mình hoặc là bài ấy mình cứ khẳng khẳng là đúng, là hay nhất rồi. Bạn thì sẽ có những ý kiến riêng khác. Hôm đầu tiên khi cô phát cách học để chữa bài, em đọc em thấy là hình như nếu ai chữa bài của em mà nói em sai nhiều quá thì cũng buồn mà cũng không thích bạn ý. » (H4AB1)

« Avec ce mode d'apprentissage, je trouve que les membres du groupe se détesteraient (sourire) car personne ne veut qu'on fasse des critiques à son texte, ou on affirme à tout prix qu'on a raison, que son texte à soi est parfait. Mais le pair a un autre point de vue. Le premier jour où vous avez distribué la fiche « comment donner des rétroactions », je l'ai lue et je me suis dit que si mon réviseur me faisait trop de critiques négatives, je serais triste et je ne l'aimerais pas. » (H4AB1)

Ainsi, H4AB1 n'a pas aimé les corrections de son pair H4AB2. Elle a même eu de l'antagonisme pour l'auteur de ces corrections : « *Mới đầu thì khó chịu, thậm chí không thích cả bạn ý.* » « *D'abord j'étais énervée, je n'ai pas aimé mon pair* » (H4AB1).

Et bien sûr, elle a très très vexé son pair. H4AB2 m'a raconté l'expérience avec une voix encore très émotive. Tout son texte a été souligné partout par son pair et surtout sans diagnostics du pair qui a refusé la communication :

« Đầu tiên thì em thấy rất bức xúc vì bạn ấy gạch rất thẳng thừng. Đến lúc hai người trao đổi lại với nhau, nói chung là em thấy không thích thái độ. Nhưng bây giờ thì cũng quen rồi. Mới đầu thì em chỉ muốn khóc thôi, em tự ái. Bài bạn ấy thì viết tốt rồi, em không sửa được gì cả. Bạn ấy sửa cho em, bạn ấy gạch từ đầu đến cuối, gạch lằng nhằng (H4AB2 nói rất xúc động). Bài đầu của em bạn ấy gạch, nói chung là gạch hết, em rất là tự ái. Đến lúc em

nói lại thì bạn ấy chỉ đánh dấu hỏi chấm vào đấy để cho cô chữa thôi, chứ bạn ấy cũng không sửa lại cái gì cả » (H4AB2).

« Au début, j'étais très frustrée car elle a fait des soulignements sans hésitation. Au moment des interactions orales entre pairs, je n'ai pas aimé son attitude. Mais maintenant je m'y habitue. Au début, je ne voulais que pleurer, j'ai été vexée. Son texte était bon, je n'ai pu rien corriger. Mais elle, elle a souligné mon texte du début jusqu'à la fin, des soulignements partout (H4AB2 était très émue). Mon premier texte, elle l'a tout souligné, j'étais très vexée. Quand je lui ai posé des questions, elle a simplement mis des points interrogatifs pour le professeur, elle n'a rien modifié de ses corrections » (H4AB2).

Il faut peut-être ajouter que H4AB2 était très réservée en classe. Elle parlait peu, elle était peu souriante et un peu tendue.

Quant à H5AB2, elle a été vexée par les remarques que son pair lui-même se jugeait très franches « ... *phần lớn là em làm cho bạn tự ái. Vì nhiều khi em nói lỗi của bạn thẳng quá* » « souvent c'est moi qui l'ai vexée. Car j'étais trop directe dans mes rétroactions » (H5AB1). En plus, comme elles ont fait le lycée ensemble et comme H5AB1 était la meilleure de sa classe au lycée, H5AB2 était plus ou moins jalouse de la compétence de son pair :

« Thời gian đầu có lúc bạn làm cho em tự ái. (...) Thời gian đầu em thường bảo thủ, cứ nghĩ ý kiến của em là đúng. Em không chịu tiếp thu ý kiến của bạn H3AB2 hay bạn H5AB1 khi học nhóm. (...) Trước đây khó chịu vì thứ nhất có chút gì ghen tị vì tại sao bạn học giỏi hơn mình nhiều như thế còn mình thì không được như thế ». (H5AB2)

« Au début, elle m'a vexée des fois. (...) Au début, j'étais conservatrice, je pensais que j'avais raison. Je ne voulais pas accepter les opinions de H3AB2 ou de H5AB1 quand on travaillait en groupe ensemble (...) Avant, j'étais irritée car j'étais un peu jalouse d'elle, pourquoi elle était bien meilleure que moi alors que je ne pouvais pas étudier comme elle ». (H5AB2)

Mais avec le temps, les trois étudiantes H4AB1, H4AB2, H5AB2 qui ont connu le rapport le plus conflictuel de toute la classe, ont su transformer l'antagonisme pour l'autre en motivation pour soi. Le conflit dans ces cas est devenu finalement positif et a permis à ces trois étudiantes de progresser. En effet, H4AB1 s'est beaucoup relu avant de remettre son texte au réviseur :

« Bạn ý chữa bài cho mình, rồi nói chỗ sai thì mình đầu tiên là không thích, em về em rất cố gắng hoàn thiện chín chu bài rồi đọc đi đọc lại, cứ muốn để ngày mai ra bạn không tìm được lỗi sai nào của mình nữa. Tuy hơi hiểu thẳng một tí nhưng càng giúp cho mình có thói quen phải đọc đi đọc lại trước khi... » (H4AB1).

« Au début, elle a détecté mes erreurs, ça ne me plaisait pas, à la maison, je me suis efforcée de perfectionner mon texte, je le relisais, relisais, pour qu'elle ne puisse trouver aucune erreur. C'était un peu compétitif, mais ça m'a permis d'avoir l'habitude de bien relire avant de... » (H4AB1).

De même, son pair a fait beaucoup d'efforts pour la rattraper:

“Dù thỉnh thoảng bạn làm mình cáu nhưng mình sẽ cố gắng hơn để bằng bạn ấy” (H4AB2).

« Elle m'a énervée quelquefois mais je vais faire plus d'efforts pour être à sa hauteur » (H4AB2).

Et le profit tiré du meilleur pair l'a emporté sur la jalousie de H5AB2 :

« Em thích làm việc với bạn giỏi hơn mình để có thể học hỏi được nhiều. Bây giờ em không thấy khó chịu nữa. Em thấy thích. (...) Về sau này thì khi học với các bạn giỏi thì có ích cho mình nhiều hơn là những cái tự ái cá nhân của mình. » (H5AB2)

« J'aime travailler avec un pair meilleur que moi pour pouvoir apprendre de lui. Maintenant, je ne suis plus énervée. Ça me plaît. (...) Plus tard, l'utilité de travailler avec de bons étudiants est plus forte que mon amour propre. » (H5AB2)

Une autre découverte à laquelle je ne m'étais pas attendue avant ces entretiens : c'est qu'aux dires de H4AB1 et de H5AB2, cette expérience de révision collaborative ne se limitait pas aux impacts sur l'acquisition de la compétence de production écrite ; elle leur a permis de tirer des leçons de comportement utiles dans la vie. Grâce à ce mode de travail, ces deux étudiantes ont changé de postures, elles sont devenues plus ouvertes aux critiques, elles ont appris à prendre en compte l'avis de l'autre et à mieux gérer leurs prises de position.

« Bây giờ thì em thấy em rất tôn trọng ý kiến của bạn ấy. (...) Sau những lần như thế em cũng rút ra được nhiều kinh nghiệm, không chỉ là trong cách học mà cả trong cuộc sống ». (H5AB2)

« Maintenant, je respecte beaucoup son avis. (...). Après ces séances de travail, j'en ai tiré des leçons d'expérience, non seulement dans l'apprentissage mais aussi dans la vie ». (H5AB2)

« Em nhận thấy khả năng viết này tùy vào chủ đề bạn thích hoặc em thích thì mình sẽ viết hay hơn người ta. Học xong thì em thấy không hẫng qua một bài, cách viết của bạn ấy là kém. Mình học được cách là không nên nhận xét người ta quá vội vàng ». (H4AB1)

« J'ai pu constater que la performance dépend du sujet d'écriture, si le sujet nous intéresse, on écrira mieux. Après cette expérimentation, j'ai compris qu'on ne pouvait pas dire qu'une personne est faible à travers un seul texte. J'ai appris à ne pas faire des jugements trop rapides sur quelqu'un. » (H4AB1)

Le seul groupe homogène qui s'est entendu le mieux était le H3. En effet, les deux membres du groupe étaient contentes de la qualité de leurs discussions et elles ont toujours essayé de s'expliquer leurs erreurs (bien que H3AB2 ait précisé que H3AB1 vérifiait très souvent les rétroactions de son pair auprès d'autres experts). Elles sont devenues de très bonnes amies. Mais à la différence d'autres groupes, leur intimité n'a pas empêché les discussions et diagnostics pour trancher les problèmes.

Question 12 :

Voulez-vous faire la révision collaborative en classe ou en dehors de la classe ? Les quarante-cinq minutes de révision collaborative ont-elles été suffisantes ?

Où pratiquer la révision collaborative ?	Réponses des étudiants
En classe	11/21 interrogés
En dehors de la classe	5/21 interrogés
En classe et en dehors de la classe	5/21 interrogés

Tableau 8.6 : Lieux de pratique de la révision collaborative

Plus de la moitié des étudiants interrogés ont préféré pratiquer la révision collaborative en classe. Les raisons avancées sont les suivantes : pas de temps à la maison, déplacement difficile, disponibilités incompatibles en dehors des cours de français (certains étudiants réalisaient déjà leurs unités de valeur de la deuxième année), ambiance plus propice au travail en classe.

Cependant, presque le quart des étudiants interrogés souhaitaient faire ce travail de groupe ailleurs qu'en classe. Ainsi, ils pourraient faire la révision collaborative à leur rythme, au moment et dans un lieu de leur choix et consacrer du temps en classe à d'autres activités de correction collective.

Un autre quart d'étudiants ont proposé une alternance des séances de révision collaborative à l'intérieur et à l'extérieur de la classe.

Les quarante-cinq minutes de révision collaborative ont-elles été suffisantes ?

Les 45 minutes de révision collaborative ont-elles été suffisantes ?	Réponses des étudiants
Suffisantes, voire largement suffisantes	17/22 étudiants
Insuffisantes	5/22 étudiants

Tableau 8.7 : Durée d'une séance de révision collaborative

La grande majorité des étudiants de la classe expérimentale ont trouvé les quarante-cinq minutes consacrées à la révision collaborative suffisantes, voire largement suffisantes. Pourtant, cinq étudiants (Z1TB, X3M, H3AB2, H4AB1, H4AB2) n'étaient pas de cet avis. Il s'agit des étudiants très réflexifs qui voulaient faire une révision exhaustive de toutes les erreurs et/ ou trouver des solutions d'améliorations. Trois d'entre eux avaient un rythme lent mais sûr (X3M, H3AB2, H4AB2). Le très bon Z1TB ne se contentait pas de détecter les erreurs de son pair faible mais il voulait l'aider à améliorer son texte ; en plus, d'autres groupes ont fait appel à lui en cas de désaccord, ce qui explique son manque de temps. Il est à noter que tous ces cinq étudiants qui ont pratiqué la révision collaborative avec soins ont fait de grands progrès lors du post-test.

Question 13 :

Voulez-vous rédiger votre texte en classe ou en dehors de la classe ?

Où rédiger son texte ?	Réponses des étudiants
A la maison	17/21 interrogés
En classe	2/21 interrogés (X3M, H3AB1)
Alternance maison et classe	2/21 interrogés (H3AB2, X3B)

Tableau 8.8 : Lieux de rédaction préférés

Presque tous les étudiants ont préféré rédiger leurs textes tranquillement à la maison. Pour justifier ce choix, ils m'ont dit qu'ils trouvaient plus d'idées, qu'ils faisaient des expressions plus jolies, qu'ils se concentraient mieux, qu'ils avaient le temps et les moyens (internet surtout) pour aller chercher d'autres informations. Par contre, deux

groupes X3 et H3 n'ont pas entièrement partagé cet avis. Ils voulaient rédiger totalement ou partiellement en classe pour mieux chronométrer leur temps d'écriture et éviter ainsi des problèmes de gestion du temps au moment des examens.

Question 14 :

Quelles ont été vos difficultés pendant ce semestre de révision collaborative ?

Pour la révision collaborative		Pour la rédaction personnelle	
Difficultés	Réponses	Difficultés	Réponses
Difficulté de donner des rétroactions et de proposer des améliorations	13/ 22 étudiants	Manque de vocabulaire	10 /22 étudiants
Désaccord entre deux pairs	9/ 22 étudiants	Manque de bonnes idées	7/22 étudiants
Perte de temps	3/22 étudiants	Problèmes de syntaxe	4/22 étudiants
Etre bien moins ou bien plus corrigé que son pair	3/22 étudiants	Problèmes d'orthographe	2/22 étudiants
Relecture insuffisante de son texte avant et après les corrections	3/22 étudiants	Sujets peu intéressants	2/22 étudiants
Pas de temps ou gêne de demander des diagnostics au professeur au moment de la remise des copies corrigées par le professeur	2/22 étudiants	Besoin de modèles d'écriture français à suivre	2/22 étudiants

Tableau 8.9 : Difficultés pendant l'expérimentation

Concernant la révision collaborative, la plus grosse difficulté mentionnée par plus de la moitié des étudiants était celle de donner des rétroactions et de proposer des solutions d'amélioration au pair. Vient en deuxième position le problème de désaccord

occasionnel entre les deux pairs, ennui cité par 40% des étudiants. Une petite minorité des étudiants ont trouvé ce mode de travail de groupe assez prenant en temps ; d'autres étaient frustrés d'être corrigés bien moins ou bien plus que leurs pairs ; d'autres encore ont regretté de ne pas avoir relu suffisamment leurs textes avant et après les corrections, à cause de la paresse (leurs explications). Enfin, deux étudiants n'ont pas eu le temps ou étaient gênés de demander des diagnostics au professeur au moment de la remise des copies corrigées par l'enseignant-chercheur.

En posant cette question sur la difficulté, je me suis attendue à des réponses concernant la révision collaborative et j'ai bien fait la précision mais beaucoup d'étudiants m'ont parlé de leurs difficultés à faire leurs propres rédactions. Le manque de vocabulaire vient en première position, suivi par le manque de bonnes idées (il semble que ces étudiants sont devenus plus exigeants pour eux-mêmes : pas de simples idées mais de bonnes idées). A ces difficultés s'ajoutent les problèmes de syntaxe et d'orthographe. Enfin, certains étudiants ont eu du mal à écrire quand les sujets ne les intéressaient pas, d'autres ont eu besoin de modèles de textes à suivre pour avoir un style plus français.

Question 15 :

D'après vous, quelles sont les améliorations à faire pour optimiser ce mode d'apprentissage de révision collaborative ?

Les améliorations à faire ?	Réponses des étudiants
Plus d'aides de l'enseignant sur l'analyse de la consigne, des modèles de texte à lire avant et après la rédaction, de belles expressions à utiliser...	8/22 étudiants
Plus de rédactions à la maison	7/ 22 étudiants
Plus de révision collective sur des copies d'étudiants, surtout sur des sujets difficiles	7/22 étudiants
Sanction sur des remises de copies et de rétroactions en retard	1/22 étudiants

Tableau 8.10 : Points à améliorer

8 sur 22 étudiants ont souhaité de pouvoir consulter des types de textes semblables aux textes à rédiger. Ils m'ont suggéré de leur faire une collection de beaux textes écrits à la fois par les natifs et par de bons étudiants sur des sujets proches de leurs tâches de rédaction. Et c'était ce que j'ai fait : pour chaque sujet de rédaction, j'ai sélectionné trois meilleurs textes d'étudiants (à mon jugement personnel), j'en ai fait deux collections d'une douzaine de bonnes copies, l'une pour la classe expérimentale et l'autre pour la classe de contrôle. J'ai appris par la suite que ces deux collections avaient circulé entre les deux classes et que les étudiants avaient bien apprécié ces « sources d'inspiration ». Il semble que ces textes d'étudiants soient plus dans la ZPD (zone de proche développement) de leurs pairs que les textes d'auteurs natifs coupés de la réalité vietnamienne.

Par ailleurs, certains étudiants auraient préféré qu'on fasse une analyse de la consigne en classe avec l'enseignant avant la rédaction (il s'agit d'un thème de débat entre les enseignants : on les aide à faire un plan ou on les laisse faire ?). Quelques étudiants faibles ont demandé que l'enseignant leur fournisse de belles expressions ou des mots nouveaux nécessaires pour la rédaction d'un texte. (Pauvres enseignants que nous sommes : les étudiants attendent trop de nous, ils veulent toujours qu'on travaille plus !)

Le tiers des étudiants ont trouvé que le nombre de cinq textes écrits pendant un semestre était modeste. Ils auraient voulu écrire plus de textes à la maison pour réserver plus de temps en classe à la révision collective (c'est-à-dire on révise en groupe classe, avec l'enseignant, un ou deux textes d'étudiants : oui, encore une fois ils veulent nous faire travailler) et aux diagnostics de l'enseignant sur les erreurs soulignées dans leurs copies.

Enfin, Z1TB m'a trouvé une solution pour mettre fin à mes appels téléphoniques aux retardataires : sanction par prélèvement des points sur des copies et rétroactions remises à l'enseignant en retard.

Conclusion

Le chapitre 8 a rapporté les résultats des entretiens individuels d'une vingtaine de minutes chacun auprès des vingt-deux étudiants de la classe expérimentale. Ont été traités d'une part, les impacts de la révision collaborative sur la compétence de révision, sur la qualité de texte et d'autre part, les évaluations du dispositif expérimental.

En termes d'impacts de la révision collaborative sur la compétence de révision, de nombreux étudiants ont déclaré qu'ils savaient après l'expérimentation comment réviser

un texte. Par ailleurs, la révision des erreurs du pair leur a permis une meilleure révision de leurs propres erreurs. En plus, ils ont trouvé que c'était plus facile de poser des questions, de demander des diagnostics d'erreurs au pair qu'à l'enseignant trop occupé avec un grand nombre d'étudiants. La correction suivie et personnalisée a été un autre impact positif de la révision collaborative sur la compétence de révision des étudiants. Enfin, les très bons étudiants ont dit qu'ils avaient acquis la compétence de réviseur. Quant à l'efficacité des rétroactions du pair, tous les étudiants ont trouvé les remarques du pair utiles et ils s'en servaient pour réécrire la deuxième version de leurs textes.

Ces résultats permettent de conclure que la révision collaborative étayée a eu des impacts considérables sur la compétence de révision. Ils confirment ce qui a été trouvé dans l'analyse des textes et rétroactions au chapitre 6, dans l'analyse du questionnaire d'auto-évaluation au chapitre 7, ainsi que dans plusieurs travaux de recherche antérieurs (Paulus, 1999, Berg, 1999, Min, 2006).

En termes d'impacts sur la qualité de texte, la quasi-totalité des étudiants ont auto-évalué qu'ils avaient fait de meilleurs textes. Plusieurs étudiants sont devenus plus motivés. Aux dires des étudiants, une meilleure cohérence a été le plus grand impact de la révision collaborative sur la qualité de leurs textes. Ils ont également pris plus de conscience du regard de l'autre sur leurs textes. Enfin, ils ont bien enrichi leurs idées et leur vocabulaire.

Ainsi, selon les dires de la plupart des étudiants de la classe expérimentale dans les entretiens, ils ont amélioré leur compétence de production écrite. Et l'analyse des tests met en lumière une différence significative entre les résultats au pré-test et au post-test de la classe expérimentale. Or, les étudiants de la classe de contrôle n'ayant pas vécu la révision collaborative, ont fait également des progrès importants. Il sera donc impossible d'attribuer l'amélioration de la compétence de production écrite de la classe expérimentale à la révision collaborative étayée.

Il est intéressant de voir que l'analyse qualitative des entretiens conduit aux mêmes résultats que l'analyse quantitative des tests et du questionnaire d'auto-évaluation, en termes de cohérence et de prise de conscience du regard de l'autre. En effet, les deux méthodes d'analyse concourent à montrer qu'il s'agit là des deux améliorations les plus importantes au niveau de la qualité de texte.

Le dispositif expérimental a été évalué par les étudiants sur plusieurs aspects. Tous les étudiants ont trouvé la révision collaborative intéressante, efficace, motivante. Ils ont jugé les outils d'étayage (les quatre questionnaires pour la révision collaborative et les

trois séances de démonstration de stratégies de révision collaborative) indispensables pour réussir la tâche du réviseur. A partir de la cinquième séance de révision collaborative, certains étudiants ont pu réviser le texte du pair sans étayage. Quant aux modalités de travail de groupe, la plupart des étudiants ont voulu changer de pair au bout de quatre séances de révision collaborative. Plus de la moitié des étudiants ont préféré réviser les textes du pair en classe mais rédiger leurs textes à la maison. Quarante-cinq minutes de révision collaborative ont été suffisantes pour la grande majorité des étudiants. Comme difficultés, les étudiants ont toujours trouvé difficile la tâche de réviser un texte. Les désaccords entre pairs constituent une autre source de difficulté. Cependant, le conflit entre pairs a été positif et motivant pour certains étudiants. Enfin, comme points à améliorer, les étudiants ont proposé à l'enseignant-chercheur de faire plus de révisions collectives en classe sur des textes d'étudiants, de leur préparer des collections de beaux textes d'étudiants, et de sanctionner les retards de remise de copies.

Conclusion de la partie III

La troisième partie propose une présentation des résultats de recherche, suivie d'une discussion pour chacun des résultats.

Dans le sixième chapitre, l'analyse du corpus des textes et rétroactions met en évidence une amélioration des opérations de révision collaborative chez les six étudiants de la classe expérimentale entre le texte 1 et les textes 2, 3, 4. En effet, en tant que réviseurs, ils ont proposé au pair plus de compliments ; beaucoup plus de détections d'erreurs sur la textualité ; plus de diagnostics d'erreurs ; de meilleurs diagnostics et de meilleures corrections. En tant que rédacteurs, ils ont mieux repris les révisions initiées par le pair grâce à la révision collaborative étayée. Cependant, ils ont effectué moins de détections sur la langue et moins de corrections.

Le septième chapitre a comparé les progrès obtenus par les deux classes au moyen des tests et du questionnaire d'auto-évaluation. L'analyse de la deuxième partie du questionnaire confirme les résultats du sixième chapitre. Les étudiants de la classe expérimentale ont fait de meilleurs progrès en termes de compétence de révision. Ils ont fait plus de relectures pendant la rédaction ; ils ont mieux amélioré la capacité d'auto-correction ; et ils ont mieux amélioré la capacité à réviser leur propre texte que ceux de la classe de contrôle. L'analyse des tests et de la première partie du questionnaire révèle un certain nombre d'impacts positifs sur la qualité des textes. En effet, la classe expérimentale a significativement progressé entre le pré-test et le post-test, ce qui n'est pas le cas de la classe de contrôle ; les très bons étudiants de la classe expérimentale ont fait de meilleurs progrès entre le pré-test et le post-test ; et la classe expérimentale a mieux progressé que la classe de contrôle en termes de cohérence et en termes de capacité à créer des effets sur le lecteur (mais la classe de contrôle a mieux progressé en termes d'adéquation à la consigne).

Dans le huitième chapitre consacré à l'analyse des entretiens, les résultats de recherche vont dans le même sens que ce qui a été dévoilé dans le sixième et le septième chapitres. En effet, de nombreux étudiants ont déclaré qu'ils savaient après l'expérimentation comment réviser un texte. En plus, ils ont amélioré la qualité de leurs textes au niveau de la cohérence et au niveau de la relation avec le lecteur. Enfin, le dispositif expérimental de la révision collaborative a été positivement évalué par les étudiants de la classe expérimentale.

Conclusion générale

L'objectif de cette étude a été de mesurer (1) les impacts de la révision collaborative étayée sur la compétence de révision d'étudiants vietnamiens de FLE, (2) les impacts de la révision collaborative étayée sur la qualité des textes rédigés par des étudiants, (3) les évaluations des étudiants sur leurs expériences de révision collaborative.

La révision collaborative étayée a été donc expérimentée pendant un semestre dans une classe de vingt-deux étudiants de première année du département de français, de l'Ecole Supérieure de langues étrangères, de l'Université Nationale de Hanoi.

Le corpus d'analyse comprend les deux versions de quatre textes avec les rétroactions de pairs de six étudiants de la classe expérimentale (quarante-huit textes d'étudiants) ; quarante-quatre pré-tests et quarante-quatre post-tests de la classe expérimentale et de la classe de contrôle ; un questionnaire investiguant les impacts de l'enseignement de la production écrite dans le semestre de l'expérimentation sur les étudiants des deux classes ; des entretiens auprès des vingt-deux étudiants de la classe expérimentale.

Les résultats les plus significatifs exposés dans les chapitres 6, 7, 8 venant de différentes sources de données seront récapitulés et discutés dans cette conclusion générale.

Discussion des résultats

Impacts sur la compétence de révision

Les résultats de l'analyse du corpus des textes et rétroactions, du questionnaire d'auto-évaluation et des entretiens ont permis d'affirmer que la révision collaborative étayée avait des impacts significatifs sur la compétence de révision des étudiants de la classe expérimentale. Ils ont amélioré à la fois leur capacité à réviser le texte d'un pair et leur capacité à réviser leur propre texte.

Impacts sur la capacité à réviser le texte du pair

La capacité à réviser le texte du pair comprend deux aspects : d'une part, des détections de problèmes ou de qualités, et d'autre part, des propositions de diagnostics et de corrections.

a. Détections

Détections de problèmes et de qualités

Conclusion générale

Les réviseurs ont détecté moins d'erreurs dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 mais la différence était non significative. Par contre, une différence significative a été observée entre la quantité des détections de qualités sur le texte 1 et la quantité des détections de qualités sur le texte 4.

Avec la pratique de la révision collaborative, le rédacteur a fait moins d'erreurs dans son texte, donc, la quantité des détections d'erreurs a baissé du texte 1 au texte 4 mais la différence était non significative car le réviseur a su aussi mieux détecter les erreurs dans le texte du pair.

Quant aux détections de qualités, leur augmentation s'expliquerait par le besoin de sauver la face au pair, par les consignes de l'enseignant et par une meilleure qualité de texte.

Ce résultat confirme les travaux de Tuzi (2004), de Guardado et Shi (2007) qui ont trouvé que les étudiants en langue étrangère en situation de révision collaborative étayée, savaient très bien faire des compliments aux pairs.

Détections sur l'aspect textuel et sur l'aspect linguistique

La quantité des détections sur l'aspect textuel a significativement augmenté du texte 1 aux textes 2, 3, 4. Par contre, la quantité des détections sur l'aspect linguistique a significativement baissé du texte 1 aux textes 2, 3, 4.

Il n'est pas surprenant que les étudiants accordent plus d'attention au plan textuel et moins d'effort au plan linguistique du texte du pair. Trois explications peuvent être avancées : (1) la plupart des questions dans les questionnaires pour la révision collaborative portent sur le niveau textuel ; (2) la mémoire de travail aurait été surchargée et ne pouvait pas contrôler à la fois l'aspect textuel et linguistique. Elle aurait choisi de consacrer plus de ressources cognitives à l'amélioration de la textualité, au détriment de l'aspect linguistique ; (3) les rédacteurs auraient commis moins d'erreurs sur la langue, donc il y avait moins de problèmes linguistiques à détecter.

A l'instar de Lam (1991), de Paulus (1999), on peut affirmer que les étudiants vietnamiens de FLE étaient capables de faire des révisions à la fois sur la surface et sur le sens du texte. En termes d'aspect de la révision, les résultats de cette recherche vont dans le même sens que ceux de Belcher (1989) selon lesquels les étudiants en L2 faisaient plus de changements de sens que de changements de surface quand ils révisaient leurs textes. Berg (1999), Min (2006) ont également trouvé que les étudiants ayant bénéficié de l'entraînement à la révision collaborative avaient produit significativement plus de révisions sémantiques que ceux de la classe de contrôle. De

même, Yang et al. (2006) ont constaté que les étudiants bénéficiant des feedbacks de pairs avaient fait plus de révisions sur le sens que ceux bénéficiant des feedbacks de l'enseignant. Alors que Paulus (1999), Tagong (1999), Hall (1990), Gaskill (1986) ont trouvé que les rétroactions du pair avaient abouti à plus de changements de surface que de changements de sens. Comment peut-on expliquer ces résultats de recherche qui semblent contradictoires ? On pourrait trouver la réponse dans le dispositif d'étayage de la révision collaborative. En effet, selon Stanley (1992), Zhu (1995, 2001), Nguyen Thi Lai (2008), les étudiants qui n'ont pas été préparés à la révision collaborative avaient tendance à se focaliser sur les erreurs linguistiques du texte de leurs pairs.

b. Diagnostics-Corrections

En termes de diagnostics, les réviseurs de la classe expérimentale ont proposé au pair rédacteur significativement plus de diagnostics sur les erreurs détectées dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1. La quantité des détections accompagnées de diagnostics a presque triplé du texte 1 aux textes 2, 3, 4 : elle est passée de 13% à 47%. En plus, les réviseurs de la classe expérimentale ont proposé au pair rédacteur moins de diagnostics ratés dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 : le taux des diagnostics ratés a baissé de 20% (texte 1) à 10% (moyenne des textes 2, 3, 4).

En termes de corrections, les réviseurs de la classe expérimentale ont proposé au pair rédacteur significativement moins de corrections sur les erreurs détectées dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 (65% au texte 1 contre 31% aux textes 2, 3, 4). Mais ils ont proposé au pair rédacteur significativement moins de corrections ratées dans les textes 2, 3, 4 que dans le texte 1 : le taux des corrections ratées a chuté de 50% (texte 1) à 11% (moyenne des textes 2, 3, 4).

L'augmentation des diagnostics et la baisse des corrections pourraient être liées à la surcharge de la mémoire de travail qui aurait choisi de consacrer plus de ressources aux diagnostics au détriment des corrections. Par ailleurs, les corrections venaient toujours en fin de l'interaction orale et si les pairs mettaient trop de temps pour les détections et les diagnostics, il n'y aurait plus de temps pour les corrections. Enfin, l'enseignant-chercheur a demandé aux réviseurs de s'occuper surtout des détections et des diagnostics et de laisser les corrections plutôt aux rédacteurs.

La baisse des taux de diagnostics ratés et de corrections ratées a mis en évidence une meilleure compétence de révision chez les étudiants. Ces résultats encourageants s'expliqueraient par les interactions orales entre pairs et par l'habitude de vérifier ses incertitudes auprès des amis et de l'enseignant.

Il n'a pas été possible de comparer ces résultats concernant les diagnostics et les corrections aux résultats des recherches antérieures car la littérature est presque inexistante sur ces aspects.

Impacts sur la capacité à réviser son propre texte

Selon les dires des étudiants dans le questionnaire d'auto-évaluation, les étudiants de la classe expérimentale ont fait plus de progrès en termes de capacité à réviser leur texte que ceux de la classe de contrôle.

Par ailleurs, de nombreux étudiants de la classe expérimentale ont déclaré dans les entretiens qu'ils savaient après l'expérimentation comment réviser un texte. Les très bons étudiants ont dit qu'ils avaient acquis la compétence du réviseur. D'ailleurs leurs dires ont été confirmés par les résultats des tests. Le groupe des très bons de la classe expérimentale a fait des progrès significatifs par rapport au groupe des très bons de la classe de contrôle.

Selon les dires des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale ont fait plus de progrès en termes de nombre de relectures de leur texte pendant la rédaction que ceux de la classe de contrôle.

Toujours selon les dires des étudiants, ceux de la classe expérimentale ont fait plus de progrès en termes de capacité d'auto-correction que ceux de la classe de contrôle. Dans les entretiens, les étudiants de la classe expérimentale ont déclaré qu'ils faisaient des révisions selon leurs propres points de vue, et ils avaient souvent des réserves sur les rétroactions des pairs. Quand ils avaient un doute, ils consultaient des dictionnaires, des livres de grammaire ou le professeur. Yang et al (2006) ont observé plus d'auto-corrections dans la classe avec les feedbacks de pairs que dans la classe avec les feedbacks de l'enseignant. D'après ces auteurs, cette sur-dépendance de l'enseignant rend les étudiants moins autonomes. Ne pas reprendre les remarques des autres pourrait être un signe d'indépendance et de créativité (Ferris, Pezone, Tade & Tinti, 1997 : 334, cités par Yang et al., 2006 : 192).

On peut constater que pour l'ensemble des six rédacteurs, le taux des détections négatives reprises par le pair est assez élevé : plus de 50% dès le premier texte. Ce taux est passé de 55% du premier texte à 73% dans les textes 2, 3, 4.

Non seulement les étudiants ont pris en compte les rétroactions du pair, ils étaient également capables de bien les intégrer dans leur deuxième version de texte. En effet, le taux des révisions initiées par le pair réussies est passé de 55% au texte 1 à 70% aux textes 2, 3, 4. Ce taux est inférieur au résultat de Yang et al. (2006) qui ont constaté un

taux des révisions initiées par le pair réussies de 98%.

Une meilleure compétence de révision : des explications

On peut trouver dans les entretiens des explications de ces progrès en termes de compétence de révision. D'abord, la révision des erreurs du pair a permis aux étudiants de la classe expérimentale une meilleure révision de leurs propres erreurs. En plus, ils ont trouvé que c'était plus facile de poser des questions, de demander des diagnostics d'erreurs au pair qu'à l'enseignant trop occupé avec toute la classe. La correction suivie et personnalisée a été un autre impact positif de la révision collaborative sur la compétence de révision des étudiants. Quant à l'efficacité des rétroactions de pair, tous les étudiants ont trouvé les remarques de pair utiles et ils s'en servaient pour réécrire la deuxième version de leurs textes.

On peut donc conclure que les étudiants ont bien amélioré leur compétence de révision grâce à la révision collaborative étayée. Plus de qualités ont été détectées dans les textes, de meilleurs diagnostics et de meilleures corrections d'erreurs ont été proposés au pair. Plus de relectures pendant la rédaction ont été effectuées, plus d'erreurs ont été auto-corrigées, et plus de révisions initiées par le pair ont été réussies.

Impacts sur la qualité de texte

Meilleure compétence de production écrite entre le pré-test et le post-test

En termes d'impacts sur la qualité de texte, dans les entretiens, la quasi-totalité des étudiants ont auto-évalué qu'ils avaient fait de meilleurs textes. Plusieurs étudiants sont devenus plus motivés. Ce résultat a été confirmé par l'analyse des tests. En effet, la différence entre les résultats du pré-test et ceux du post-test de la classe expérimentale est statistiquement significative. La classe expérimentale a significativement progressé entre le pré-test et le post-test, ce qui n'est pas le cas de la classe de contrôle.

Cependant, comparée à la classe de contrôle, la classe expérimentale n'a pas effectué de progrès statistiquement significatifs entre le pré-test et le post-test.

Progrès significatifs chez les très bons étudiants

Entre le pré-test et le post-test, les très bons étudiants de la classe expérimentale ont mieux progressé que ceux de la classe de contrôle.

Progrès significatifs en termes de cohérence

L'analyse des tests montre que la classe expérimentale a fait des textes bien plus cohérents que la classe de contrôle. Et au pré-test, les notes de cohérence de la classe de

Conclusion générale

contrôle étaient significativement meilleures que celles de la classe expérimentale. Ce résultat a été confirmé par les entretiens : aux dires des étudiants, une meilleure cohérence a été le plus grand impact de la révision collaborative sur la qualité de leurs textes. L'analyse du questionnaire fait voir aussi que quand ils relisaient leurs textes, les étudiants de la classe expérimentale étaient plus nombreux à faire attention à la cohérence que ceux de la classe de contrôle. Min (2006) a également trouvé une amélioration de la cohérence textuelle chez ses étudiants après l'expérimentation de la révision collaborative.

Progrès significatifs en termes de capacité à créer des effets sur les lecteurs

Selon les dires des étudiants, les étudiants de la classe expérimentale ont fait plus de progrès en termes de capacité à créer des effets sur le lecteur que ceux de la classe de contrôle. Dans les entretiens, les étudiants de la classe expérimentale ont également dit qu'ils avaient pris plus de conscience du regard de l'autre sur leurs textes. L'analyse du questionnaire révèle aussi que quand ils relisaient leurs textes, les étudiants de la classe expérimentale étaient plus nombreux à faire attention aux effets sur les lecteurs que ceux de la classe de contrôle.

Discussion

Les impacts sur la qualité de texte vont dans le même sens que ce qui a été trouvé dans les travaux précédents de Fitzgerald et Markham (1987), Wallace et al. (1996) et de Min (2006).

En L1, les travaux de Fitzgerald et Markham (1987) montrent qu'en termes de qualité du texte, les textes finaux produits par le groupe expérimental n'ont pas été significativement meilleurs que ceux qui ont été produits par le groupe de contrôle. Wallace et al. (1996) trouvent que leurs 8mn d'instructions sur les stratégies de révision ont été efficaces pour les bons étudiants, mais inefficaces pour les étudiants faibles. Wallace et al. (1996) expliquent ces résultats par le manque d'habiletés de base chez les étudiants faibles ou le manque de coordination des habiletés pour faire des révisions interphrastiques. En L2, Min (2006) trouve que la révision collaborative étayée a permis une amélioration de la qualité du texte par rapport au premier texte (sans comparaison à la classe de contrôle).

Quels facteurs auraient limité les impacts de la révision collaborative sur la qualité de texte ?

Différences entre la classe expérimentale et la classe de contrôle

Malgré mes efforts au départ pour rendre les deux classes comparables, il y avait

toujours quelques différences significatives entre ces deux classes. Au concours d'entrée à l'université, la classe de contrôle a été significativement meilleure que la classe expérimentale aux trois épreuves de français, de maths et de vietnamien (cf. chapitre 4, participants). Les étudiants de la classe de contrôle ont en plus fait bien plus d'années de français que ceux de la classe expérimentale. Si j'avais eu deux classes plus identiques, les différences de progrès entre les deux classes auraient dû être plus grandes.

Surcharge cognitive ou non procéduralisation de la compétence du réviseur

Il semble que les étudiants ont amélioré leur compétence de révision, mais seuls les très bons étudiants sont arrivés à atteindre l'étape de la procéduralisation (Anderson, 1983). Les très bons étudiants étaient les seuls à déclarer qu'ils avaient acquis la compétence du réviseur et ils étaient également le seul groupe d'étudiants à avoir fait des progrès significatifs entre le pré-test et le post-test par rapport aux très bons étudiants de la classe de contrôle.

Chez les autres étudiants, la non-automatisation du processus de révision semble avoir surchargé la mémoire de travail. Celle-ci ayant réservé plus de ressources à la cohérence, aux effets sur les lecteurs, à la révision collaborative, a dû réduire des ressources pour l'adéquation à la consigne, pour la syntaxe et pour l'orthographe. En effet, l'analyse du questionnaire montre que les étudiants de la classe expérimentale étaient moins nombreux à faire attention à l'adéquation à la consigne que ceux de la classe de contrôle. Au niveau de la syntaxe et de l'orthographe, les étudiants de la classe expérimentale étaient également moins nombreux à chercher à améliorer ces deux aspects qu'avant l'expérimentation. Les résultats des tests montrent également que les étudiants de la classe expérimentale ont fait significativement plus de progrès en termes de cohérence mais significativement moins de progrès en termes d'adéquation à la consigne que ceux de la classe de contrôle.

Les étudiants de la classe expérimentale ont donc bien amélioré leur compétence de révision mais il semble que les douze semaines de pratique de la révision collaborative n'ont pas permis à la plupart des étudiants de la classe expérimentale d'arriver à l'automatisation de la compétence de révision. Par conséquent, les ressources réservées aux traitements des opérations de révision n'ont pas été économisées, et la compétence de production écrite n'a pas été améliorée. Seuls les très bons étudiants sont arrivés à ce stade et ont pu alléger leur mémoire de travail.

Evaluations du dispositif expérimental

Tous les étudiants ont trouvé la révision collaborative intéressante, efficace, motivante. Ils ont jugé les outils d'étayage (les quatre questionnaires pour la révision collaborative et les trois séances de démonstration de stratégies de révision collaborative) indispensables pour réussir la tâche du réviseur. A partir de la cinquième séance de révision collaborative, certains étudiants ont pu réviser le texte du pair sans aide. La plupart des étudiants ont voulu changer de pair au bout de quatre séances de travail de groupe. Plus de la moitié des étudiants ont préféré réviser les textes du pair en classe mais rédiger leurs textes à la maison. Quarante-cinq minutes de révision collaborative ont été suffisantes pour la grande majorité des étudiants.

Les étudiants ont toujours trouvé difficile la tâche de réviser un texte. Les désaccords entre pairs constituent une autre source de difficulté. Cependant, le conflit entre pairs a été positif et motivant pour certains étudiants. Enfin, comme points à améliorer, les étudiants ont proposé à l'enseignant de faire plus de révisions collectives en classe sur des textes d'étudiants, d'alterner entre les groupes de deux et les groupes de quatre étudiants, de leur préparer des collections de beaux textes d'étudiants, et de sanctionner les retards de remise de copies.

Discussion

Confirmation des intérêts du public asiatique pour la révision collaborative étayée

Zhang (1995 : 217) a recommandé aux enseignants de demander l'avis des étudiants avant d'importer les résultats des recherches en L1 dans leurs classes de L2. Cette mise en garde de Zhang concernant l'emprunt non réfléchi des techniques d'enseignement de la L1 en L2 est très intéressante. Cette expérimentation de révision collaborative dans une classe de français langue étrangère confirme que les étudiants vietnamiens acceptent et apprécient les rétroactions des pairs. A la différence des résultats trouvés par Nelson et Carson (1998), nos étudiants asiatiques dans les groupes ayant la même langue maternelle peuvent être très directs entre eux dans leurs remarques.

Les avantages de la révision collaborative cités par nos étudiants dans les entretiens vont dans le même sens que ceux des travaux précédents (Tsui & Ng, 2000 ; Yang et al. 2006) : une meilleure prise en compte du lecteur, des suggestions concrètes pour la révision, une aide à la détection d'erreurs, des commentaires spécifiques, une plus grande conscience de ses propres erreurs...

Contributions

Ce travail doctoral présente plusieurs nouveautés par rapport à d'autres recherches en didactique de la production écrite en FLE au niveau du sujet, de la méthodologie, du dispositif expérimental, du corpus d'analyse et des résultats.

Le sujet de recherche qui est la révision collaborative étayée, est plutôt peu exploité dans le domaine de la didactique du français langue étrangère. Cette expérimentation serait la première initiation à la révision collaborative étayée en FLE au Vietnam. Ce travail de recherche est une des rares thèses en didactique des langues qui adoptent la méthodologie de la recherche-action, une méthodologie dont on parle de plus en plus et qui est un sujet d'actualité en ce moment dans notre domaine.

Il est à souligner quatre aspects qui font l'originalité du dispositif expérimental par rapport à d'autres expérimentations de la révision collaborative étayée en anglais langue maternelle ou en anglais langue étrangère :

- la classe de contrôle : très peu de recherches ont eu recours à une classe de contrôle.
- le pré-test : très peu de recherches ont pris le soin de faire passer un pré-test et de refaire la répartition des étudiants selon leurs niveaux.
- la formation des groupes de pairs : dans les autres recherches, très souvent, les étudiants choisissent eux-mêmes leurs pairs et changent de pairs à chaque fois. Dans cette expérimentation, les groupes sont restés intacts pendant tout le semestre, ce qui permet de mieux suivre l'évolution des étudiants.
- Le dispositif d'étayage de la révision collaborative a été bien préparé et important. De tous les travaux empiriques consultés, aucun enseignant-chercheur n'a proposé une conceptualisation des processus de révision à partir de vécus d'étudiants. Très souvent, l'enseignement de la révision collaborative reste très déclaratif et souvent, l'enseignant donne sa recette toute faite au lieu de donner un rôle actif aux apprenants dans l'acquisition des processus de révision. Pour ma part, je me suis inspirée de la conceptualisation dans l'enseignement de la grammaire (Véronique, 2009) pour apporter un plus à mon dispositif didactique.

D'autre part, les données analysées étaient assez complexes avec vingt-deux entretiens, un questionnaire de plus de soixante items et quatre productions écrites successives. Pour la première fois, une recherche se donne comme objectif de mesurer les impacts de

la révision collaborative étayée sur la compétence de révision en adoptant un modèle d'analyse du processus de révision emprunté de la psychologie cognitive, autre que la taxonomie des opérations de révision de Faigley & Witte (1981). Le croisement des données a été aussi un des apports de cette recherche.

En termes de résultats, cette étude a mis en lumière les impacts de la révision collaborative sur la capacité à proposer des diagnostics et des corrections d'erreurs au pair, sur le nombre des relectures pendant la rédaction, et sur la capacité à créer des effets sur les lecteurs. A ma connaissance, il s'agit du premier travail, à prendre ces pistes d'analyse.

Limites

La première limite de cette recherche a été le choix contraignant des classes d'expérimentation et de contrôle. Si j'avais pu travailler avec deux classes ayant des bagages linguistiques plus comparables, les impacts sur la qualité des textes auraient été plus significatifs. En plus, l'étude de cas peut conduire à des variations entre professeurs et étudiants. Troisièmement, l'échantillon a été plus important que d'autres recherches antérieures mais reste encore modeste (vingt-deux étudiants par classe). Enfin, le fait que l'enseignant était aussi le chercheur peut affecter l'objectivité de la recherche dans une certaine mesure. Je suis très consciente du danger de l'implication du chercheur dans la production des données. La subjectivité du chercheur a été est hélas est le problème « *de toutes les sciences sociales qui depuis la construction du thème de recherche jusqu'aux multiples niveaux d'interprétations qu'elles mettent en œuvre, sont sans cesse menacées de més-interprétation et de sur-interprétation* » (De Sardan, 2003 : 51). J'aurais aimé ne pas enseigner la révision collaborative mais je n'ai pas eu le temps de trouver et de former un enseignant qui accepte de le faire à ma place.

De Sardan, (2003 : 33) affirme que « *toute la compétence du chercheur de terrain est de pouvoir observer ce à quoi il n'était pas préparé (alors que l'on sait combien forte est la propension ordinaire à ne découvrir que ce à quoi l'on s'attend) et d'être en mesure de produire les données qui l'obligeront à modifier ses propres hypothèses* ». C'est ce qui a été fait dans cette thèse : les données ont infirmé l'hypothèse selon laquelle la révision collaborative étayée aurait des impacts statistiquement significatifs en termes de qualité de textes.

Perspectives de recherche

Cette étude de la révision collaborative étayée s'ouvre sur d'autres perspectives. Je souhaite introduire la révision collaborative étayée comme technique d'enseignement de la production écrite dans notre département de français, puis dans différents établissements universitaires francophones au Vietnam. D'ailleurs, la direction de notre département de français m'a proposé de renouveler l'expérience avec des classes d'excellence de notre département. Nous espérons que la révision collaborative étayée contribuera à enrichir l'interaction sociale aux cours de production écrite, à dédramatiser l'activité de production écrite et à fournir à nos apprenants des points de repères pour s'en sortir dans le "labyrinthe" des tâches d'écriture et ouvriront ainsi des perspectives à l'amélioration de la maîtrise du français au Vietnam.

Les résultats trouvés dans cette recherche devraient être vérifiés par d'autres recherches postérieures que je vais mener seule ou en équipe sur des classes plus comparables et plus homogènes. Il serait également plus avantageux de travailler sur des corpus plus étendus. Il serait également envisageable de procéder à une analyse linguistique et qualitative du corpus de textes pour mesurer les impacts de l'expérimentation sur l'acquisition de la cohérence textuelle.

Avantages et inconvénients de la recherche-action

Avantages

Le premier avantage d'une recherche-action est la possibilité de lier la recherche académique à une préoccupation de praticien. En effet, tous les enseignants cherchent dans leur pratique professionnelle quotidienne à améliorer l'enseignement qu'ils offrent aux étudiants. La recherche-action leur permet de vérifier des hypothèses qui peuvent aboutir à des changements directs sur leurs pratiques de classe. Par exemple, le travail de conceptualisation des processus de révision collaborative a changé mes pratiques de correction de copies d'étudiants dans les deux classes. J'ai essayé moi-aussi de faire d'abord une détection/ correction sur la textualité, puis sur les régularités morphosyntaxiques et lexicales et d'alterner les critiques et les compliments. Cette nouvelle pratique m'a pris plus de temps de lecture mais je l'ai trouvée plus efficace. La révision collaborative pourrait donc être bénéfique non seulement pour les apprenants mais aussi pour les enseignants (Allwright, 2003, Hu, 2005) car elle leur permet de

Conclusion générale

mieux comprendre le processus de rédaction et l'enseignement/ apprentissage de la production écrite.

Par ailleurs, l'élaboration de l'expérimentation a permis de mobiliser les compétences didactiques acquises par l'enseignant-chercheur durant ses dizaines d'années d'expérience.

Enfin, la collecte des données est plutôt facile dans cette recherche-action puisque les informateurs sont des étudiants du chercheur.

Inconvénients :

Le premier inconvénient d'une recherche-action est la difficulté de construire le cadre conceptuel. Vient ensuite la complexité des données à traiter. Troisièmement, le protocole de recherche est lourd et très prenant en temps et en énergie. L'implication du chercheur dans la production des données constitue une autre difficulté. Enfin, puisque le recueil des données se fait sur le terrain, le contrôle de plusieurs variables (et des imprévisibilités) est hors de la portée du chercheur.

Un incident m'est arrivé au cours de l'expérimentation et qui risquait de réduire à néant mon dispositif expérimental. A la quatrième semaine du semestre, notre département de français a pris une décision selon laquelle tous les étudiants de la première année, s'ils le souhaitent, pouvaient se présenter à des épreuves de B1 organisées par le département. Ceux qui obtiendraient le B1 auraient le droit de ne pas venir au cours de français en première année. Heureusement, très peu d'étudiants des deux classes d'expérimentation et de contrôle se sont présentés à ces épreuves (payantes, me semble-t-il). Seuls trois étudiants des deux classes ont obtenu ce droit de ne plus venir aux cours dont deux étudiants ont fait valoir ce droit – Ouf, un grand soulagement du doctorant.

En guise de conclusion, cette recherche-action en didactique de la production écrite en FLE au Vietnam nous permet de confirmer les impacts très positifs de la révision collaborative étayée sur la compétence de révision des étudiants vietnamiens, sur la qualité de la cohérence dans les textes et sur la relation entre le rédacteur et le lecteur. Ce nouveau mode d'apprentissage a été bien accueilli par les étudiants vietnamiens de français langue étrangère.

Conclusion générale

« Travaillez le plus possible, c'est encore le meilleur ! La morale de Candide (« il faut cultiver notre jardin ») doit être celle des gens comme nous, de ceux « qui n'ont pas trouvé ». Trouve-t-on jamais d'ailleurs ? Et quand on a trouvé, on cherche autre chose... »

Gustave Flaubert à Amélie Bosquet, Novembre 1859

Index des notions

A

adéquation à la consigne, 95, 97, 118, 150, 159, 177, 219, 243, 265, 266, 274, 311
analyse chronométrique, 37
aspect linguistique, 96, 147, 149, 150, 170, 178, 179, 180, 181, 208, 306, 335, 339
aspect textuel, 96, 147, 149, 150, 170, 177, 178, 180, 306
automatisation, 23, 40, 103, 110, 131, 213, 215, 264, 271, 311, 312

C

capacité à donner ses impressions, 95, 97
capacité à créer des effets sur le lecteur, 227, 228, 243, 262, 263, 264, 303, 310, 499, 500
capacité à raconter et à décrire, 95, 97, 122, 123, 140, 150, 159, 162, 219, 220, 227, 261
classe de contrôle, 6, 49, 52, 53, 82, 93, 99, 103, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 114, 115, 117, 122, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 135, 136, 139, 142, 145, 158, 159, 160, 162, 163, 165, 167, 169, 181, 211, 212, 213, 214, 215, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 271, 272, 300, 301, 303, 305, 306, 308, 309, 310, 311, 313, 475, 496, 525
classe expérimentale, 6, 11, 52, 103, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 133, 135, 136, 137, 138, 142, 145, 147, 151, 152, 154, 155, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 167, 169, 170, 183, 184, 193, 207, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 241, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 271, 272, 284, 297, 300, 301, 303, 305, 307, 308, 309, 310, 311, 341, 368, 495
cohérence, 50, 59, 65, 66, 80, 95, 97, 111, 118, 121, 122, 123, 140, 141, 150, 159, 162, 177, 219, 221, 223, 224, 230, 241, 242, 243, 261, 262, 264, 265, 266, 270, 271, 272, 278, 279, 282, 301, 303, 310, 311, 315, 316, 495, 496, 502, 503
conceptualisation, 113, 119
connaissances déclaratives, 22, 23
connaissances procédurales, 22, 23, 112
conservations, 155, 158, 193, 195, 196, 197, 207, 336, 339
consignes pour donner et recevoir des rétroactions, 133
corrections, 7, 24, 25, 36, 39, 48, 50, 58, 70, 87, 92, 93, 94, 96, 105, 115, 120, 123, 127, 128, 133, 137, 146, 151, 152, 153, 162, 169, 170, 175, 184, 188, 189, 190, 191, 192, 198, 202, 205, 207, 208, 209, 219, 269, 270, 272, 277, 280, 282, 292, 293, 294,

298, 299, 303, 305, 307, 308, 309, 314, 335, 336, 339, 341, 405, 406, 422, 433, 442, 443, 461, 481, 482, 483, 485
corrections ratées, 153, 190, 191, 192, 307
cycle d'écriture, 53, 58, 114, 115

D

démonstration de stratégies de révision, 41, 45, 53, 103, 127, 267, 289, 302, 312, 341, 353
détection, 25, 28, 30, 41, 72, 75, 97, 121, 149, 150, 152, 153, 174, 175, 178, 195, 198, 209, 280, 281, 282, 313, 315, 482
détectations ratées, 147, 170, 181, 182, 183
détectations de problèmes, 147, 155, 157, 170, 171, 172, 173, 185, 186, 189, 194, 196, 197, 198, 207, 272, 305, 335, 339, 341, 393
détectations de qualités, 146, 147, 148, 149, 170, 173, 174, 175, 207, 208, 306, 335, 339
diagnostics, 7, 39, 42, 57, 66, 72, 94, 127, 128, 146, 150, 151, 152, 153, 154, 162, 169, 170, 180, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 192, 195, 200, 202, 205, 207, 208, 209, 219, 246, 269, 272, 280, 286, 291, 292, 293, 296, 298, 299, 300, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 314, 335, 339, 341, 422, 442, 443
diagnostics ratés, 153, 186, 187, 188, 307
dispositif expérimental, 8, 9, 11, 96, 112, 142, 161, 165, 267, 284, 300, 301, 303, 312, 313, 316, 341, 343, 527

E

écrit, 9, 15, 16, 17, 19, 24, 25, 40, 42, 46, 52, 55, 61, 88, 110, 114, 115, 118, 138, 149, 152, 154, 216, 248, 249, 271, 289, 325, 330, 359, 360, 361, 362, 364, 365, 395, 401, 402, 404, 407, 409, 410, 411, 417, 439, 468, 475, 504, 525
écriture, 6, 9, 15, 16, 18, 25, 26, 31, 36, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 53, 54, 55, 58, 62, 63, 64, 65, 86, 88, 91, 103, 110, 114, 115, 118, 125, 133, 224, 239, 249, 271, 276, 290, 295, 298, 315, 324, 327, 331, 332, 505
effort cognitif, 31, 37
entretiens, 7, 11, 54, 61, 70, 72, 73, 74, 76, 77, 82, 85, 86, 87, 89, 91, 92, 101, 112, 124, 135, 136, 138, 142, 143, 161, 162, 163, 165, 167, 188, 195, 202, 208, 215, 221, 222, 228, 230, 237, 246, 248, 267, 280, 283, 295, 300, 301, 303, 305, 308, 309, 310, 313, 314, 341
étayage, 10, 13, 15, 22, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 52, 53, 59, 96, 97, 119, 120, 138, 209, 267, 289, 301, 307, 312, 313, 527
évaluations, 5, 11, 13, 36, 39, 47, 54, 67, 82, 94, 97, 99, 136, 141, 142, 143, 160, 223, 224, 243, 255, 256, 262, 263, 272, 300, 305
expérimentation, 6, 7, 10, 11, 21, 39, 40, 43, 51, 53, 58, 60, 64, 66, 67, 68, 80, 92, 93, 94, 99, 101, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114,

119, 120, 124, 125, 132, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 147, 158, 160, 162, 165, 167, 169, 186, 188, 195, 197, 198, 202, 207, 209, 211, 213, 215, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 243, 245, 246, 247, 251, 253, 255, 260, 263, 264, 265, 266, 268, 271, 275, 284, 285, 295, 298, 300, 303, 305, 308, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 337, 368, 527

G

groupes de niveaux, 7, 158, 159, 211, 212, 214, 215, 218, 261, 262
groupes de révision collaborative, 133, 137

I

indicateurs, 85, 94, 95, 97, 224
interactions orales, 101, 135, 136, 151, 169

L

lexique, 86, 95, 97, 111, 120, 140, 148, 150, 159, 162, 219, 221, 222, 223, 224, 232, 233, 234, 241, 242, 261, 263, 289, 393, 451, 500, 503, 507

M

mémoire à long terme, 18, 19, 28, 29, 32, 34, 35, 36
mémoire de travail, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 119, 125, 180, 190, 208, 213, 243, 264, 306, 307, 311, 312
méthodes off-line, 36
méthodes on-line, 36
modèle d'analyse de la compétence de révision collaborative, 94, 146, 162
modèle de révision, 24, 30, 32, 36, 46, 94, 97
motivation, 7, 62, 107, 141, 142, 160, 162, 211, 215, 216, 223, 224, 247, 248, 249, 250, 264, 266, 294, 336, 340, 347

O

orthographe, 16, 49, 50, 56, 66, 86, 96, 97, 116, 118, 120, 122, 123, 140, 141, 150, 156, 157, 159, 162, 206, 223, 224, 237, 238, 241, 242, 243, 261, 263, 265, 266, 273, 277, 279, 292, 298, 299, 311, 351, 359, 360, 361, 401, 407, 410, 411, 418, 439, 440, 447, 468, 469, 493, 501, 503

P

performance générale, 7, 158, 211, 212, 215, 219, 262, 264
performance spécifique, 158, 211, 212, 219
procéduralisation, 10, 15, 21, 22, 23, 40, 46, 99, 103, 112, 133, 225, 289, 311
processus CDO, 20, 21, 339
processus de révision, 9, 10, 13, 15, 19, 24, 26, 27, 28, 30, 40, 46, 60, 61, 72, 81, 95, 99, 103, 113, 117, 119, 120, 121, 122, 124, 131, 133, 135, 137, 215, 221, 225, 247, 264, 265, 267, 271, 311, 313, 314, 315

production écrite, 5, 6, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 26, 30, 31, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 51, 52, 55, 58, 69, 73, 78, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 95, 96, 97, 99, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 118, 133, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 149, 160, 162, 165, 192, 198, 212, 213, 215, 216, 218, 223, 224, 225, 227, 231, 233, 238, 247, 248, 249, 253, 260, 262, 263, 264, 265, 275, 284, 295, 301, 305, 309, 312, 313, 315, 316, 326, 333, 499, 504, 521, 525

Q

qualité de texte, 7, 13, 81, 85, 92, 93, 94, 95, 99, 135, 142, 161, 211, 212, 219, 224, 262, 263, 271, 300, 301, 306, 309, 310, 311, 337
questionnaire d'auto-évaluation, 7, 11, 101, 107, 132, 135, 136, 141, 142, 145, 160, 162, 163, 165, 167, 211, 215, 223, 260, 262, 263, 264, 265, 272, 301, 303, 305, 308, 337, 341
questionnaire pour la révision collaborative, 88, 124, 128, 129, 130, 208, 221, 285, 287, 527

R

recherche-action, 6, 10, 45, 85, 89, 90, 91, 92, 93, 96, 99, 101, 313, 315, 316, 330, 331, 332, 333
rédacteur, 19, 20, 21, 25, 26, 28, 30, 34, 35, 37, 39, 45, 52, 62, 71, 74, 94, 97, 114, 120, 123, 124, 140, 146, 147, 149, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 162, 169, 192, 195, 199, 202, 204, 274, 282, 306, 307, 316, 341, 486, 487, 488, 489
rétroactions, 6, 7, 38, 39, 40, 41, 45, 47, 51, 53, 55, 58, 64, 67, 82, 88, 92, 94, 97, 101, 103, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 131, 133, 135, 136, 137, 138, 145, 146, 147, 148, 149, 151, 154, 155, 158, 162, 165, 167, 169, 192, 193, 197, 198, 199, 202, 207, 208, 209, 211, 265, 269, 270, 272, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 286, 289, 291, 293, 294, 296, 298, 299, 300, 301, 303, 305, 307, 308, 309, 312, 336, 341, 351, 352, 393, 414, 423, 443, 444, 451, 527
réviseur, 25, 35, 39, 40, 43, 44, 45, 53, 66, 94, 97, 112, 114, 120, 122, 123, 146, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 162, 169, 173, 183, 184, 192, 195, 198, 199, 205, 215, 264, 270, 276, 278, 279, 286, 289, 293, 294, 301, 302, 306, 308, 311, 312, 336, 341, 393, 395, 405, 406, 423, 425, 438, 442, 443, 447, 454, 481, 482
révision collaborative, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 15, 21, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 58, 59, 60, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 101, 103, 104, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 137, 138, 142, 143, 145, 146, 147, 151, 153, 154, 158, 161, 162, 165, 167, 169, 170, 172, 174, 175, 176, 177, 180, 183, 192, 195, 200, 207, 208, 209, 211, 213, 214, 216, 218, 221, 223, 239, 243, 245, 246, 247, 248, 250, 253, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 292, 295, 296, 297,

298, 299, 300, 301, 303, 305, 306, 309, 310, 311,
312, 313, 314, 315, 316, 335, 336, 337, 339, 341,
359, 360, 361, 364, 423, 481, 486, 527
révision collaborative étayée, 5, 6, 10, 11, 13, 15, 21,
38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 51, 59, 83,
92, 93, 96, 97, 99, 101, 103, 104, 119, 132, 133,
135, 146, 147, 153, 154, 161, 162, 165, 167, 169,
172, 174, 176, 177, 180, 183, 192, 200, 208, 209,
211, 213, 214, 223, 250, 264, 265, 267, 284, 301,
303, 305, 306, 309, 310, 312, 313, 314, 315, 316,
527
révision de texte, 5, 13, 15, 24, 26, 30, 32, 93, 99,
165, 328
révisions initiées par le pair, 7, 57, 149, 154, 155,
156, 157, 162, 192, 193, 198, 199, 200, 201, 202,
203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 303, 308, 309,
336, 339, 486, 487, 488, 489
RIPP à effet mixte, 156, 157
RIPP ratée 156, 157
RIPP réussie, 156, 157

S

socio-constructivisme, 10, 15, 21, 99
stratégie de révision, 29, 72
suppressions, 62, 154, 158, 193, 194, 195, 207, 336,
339, 368
syntaxe, 86, 96, 97, 118, 122, 123, 141, 157, 159,
162, 219, 222, 223, 224, 237, 241, 242, 243, 261,
265, 266, 273, 274, 278, 279, 289, 292, 298, 299,

311, 399, 428, 503

T

techniques de double et triple tâche, 37
test t de student, 59, 64, 73, 106, 107, 137, 151, 169,
180, 185, 188, 189, 202, 203, 206, 211, 212, 213,
214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 225,
226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235,
236, 237, 238, 239, 240, 241, 245, 246, 247, 255,
256, 257, 258, 260, 263, 264, 265
tests, 7, 11, 52, 92, 101, 106, 135, 136, 139, 140, 141,
145, 158, 162, 165, 211, 212, 213, 219, 225, 226,
227, 229, 230, 237, 243, 260, 261, 263, 271, 274,
301, 303, 305, 308, 309, 310, 311, 336, 341, 493,
495, 496
textualité, 118, 122, 123, 147, 150, 170, 176, 177,
178, 180, 181, 207, 208, 209, 219, 303, 306, 315,
335, 339
traitements, 11, 26, 34, 35, 37, 135, 154, 155, 157,
165, 169, 312, 341

V

verbalisations à haute voix, 30, 78

Z

Zone de Proche Développement, 21, 269

Bibliographie

- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2004). « Apprentissage et développement dans l'activité de rédaction de textes ». In A. Piolat (dir.) *Ecriture, approches en sciences cognitives*. Marseille : Publication de l'Université de Provence. pp.125-146.
- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2002). « Les modèles de rédaction de textes ». In M. Fayol (dir.) *Production du langage : Traité des Sciences cognitives*. Paris : Lavoisier. pp. 45-65.
- Allaei, S., & Connor, U. (1990). « Exploring the dynamics of cross-cultural collaboration ». *Writing Instructor n°10*. pp.19-28.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition.*, Cambridge (MA). Londres : Havard University Press.
- Arborio, A. M. & Fournier, P. (2005). *L'enquête et ses méthodes : L'observation directe*. Paris : Armand Colin.
- Augé, H., Canada Pujols, M. D., Marlhens, C., Martin, L. (2005). *Méthode de français. Tout va bien ! 2*. Paris : Clé International.
- Augé, H., Canada Pujols, M. D., Marlhens, C., Martin, L. (2005). *Méthode de français. Tout va bien ! 1*. Paris : Clé International.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Londres : Oxford University Press.
- Baddeley, A. D. (1990). *Human memory. Theory and pratice*. Boston : Allyn & Bacon.
- Bange, P. (2002). « L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère ». in F. Cicurel & D. Véronique (éds.) *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : PSN. pp. 21-36.
- Barbier, M. L. (2004). « Ecrire en langue seconde, quelles spécificités ? » in A. Piolat (dir.) *Ecriture, approches en sciences cognitives- Collection Langues et Ecritures*. Marseille : Publication de l'Université de Provence. pp. 181-203.
- Barbier, M. L. (1997). *Rédaction de texte en langue première et en langue seconde*. Thèse de doctorat en psychologie, Université de Provence. Marseille : Publication de l'Université de Provence. 279 p.

- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq (Nord) : Presses Universitaires du Septentrion.
- Barré-De miniac, C. (1995). « La didactique de l'écriture: nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche (note de synthèse) ». *Revue française de pédagogie* n°33. pp. 93-113.
- Beaud, M. (1994). *L'art de la thèse*. Paris : Ed. La découverte.
- Belcher, L. R. (1989). *ESL composition: analyzing revision*. Thèse de Doctorat, Illinois State University, 1989. Dissertation Abstracts International 50(05), 1237A.
- Berg, C. (1999). « The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality ». *Journal of second language writing*, vol. 8, n°3. pp. 215-241.
- Berninger, V. W & Swanson, H. L. (1994). « Modification of the Hayes and Flower model to explain beginning and developping writing », in E. Butterfield (Edit.), *Advances in cognition and Educational Practice*, vol. 2, *Children's writing : Toward a process theory of development of skilled writing*. Greenwich, CT : JAI Press. pp. 57-82.
- Blain, S. & Painchaud, G. (1999). « L'impact de la rétroaction verbale des pairs sur l'amélioration des compositions des élèves de 5^e année en immersion française ». *The Canadian Modern Language Review/ La revue canadienne des langues vivantes* n° 56, vol. 1. pp. 73-98.
- Blain, S. (1995). « Ecrire et réviser avec ses pairs ». *Québec français* n° 97, pp. 28-30.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Nathan.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Butterfield, E., Hacker, D. & Albertson, L. (1996). « Environmental, cognitive and metacognitive influences on text revision : Assessing the evidence ». *Educ. Psychol. Rev.* 8 (3), pp. 239–260.
- Byrd, D. R. (2003). « Practical Tips for Implementing Peer Editing Tasks in the Foreign Language Classroom ». *Foreign language annals* vol. 36, n°3. pp. 434-

441.

Carson, J. & Nelson, G. (1996). « Chinese students' perceptions of ESL peer response group interaction ». *Journal of Second Language Writing* n° 5. pp. 1–19.

Carson, J.G., & Nelson, G.L. (1994). « Writing groups: Cross-cultural issues ». *Journal of Second Language Writing* n° 3. pp. 17-30.

Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (dir.) (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*. Collection Education et formation. Paris : Presses Universitaires de France.

Chanquoy, L. & Alamargot, D. (2002). « Mémoire de travail et rédaction de textes : évolution des modèles et bilan des premiers travaux ». *L'année psychologique*, vol. 102, n° 2. pp. 363-398.

Chanquoy, L. (2003). « Impacts de la collaboration sur la révision de textes argumentatifs chez des enfants de 9 à 11 ans ». In D. Bouget & S. Karsenty (Dir.), *Regards croisés sur le lien social*- Journée de la Maison des sciences de l'homme Ange-Guépin Nantes Xe anniversaire. Paris : Editions L'Harmattan. pp. 123-138.

Chesnet, D. & Alamargot, D. (2005). « Analyse en temps réel des activités oculaires et graphomotrices du scripteur : intérêts du dispositif « eye and pen » ». *L'année psychologique* n° 105, pp. 477-520.

Chou, M. C. (1999). « How peer negotiations shape revisions ». In J. Katchen, & Y. N. Leung (Eds.), *The Proceedings of the Seventh International Symposium on English Teaching*. Taipei: The Crane Publishing Co. pp. 349–359.

Clerc, S. (1997). *Étude de l'acquisition des conduites narratives en français langue étrangère et propositions didactiques*. Thèse de doctorat, Université de Provence.

Cohen, L., & Manion, L. (1980). *Research Methods in Education*. London : Croom Helm.

Connor, U., & Asenavage, K. (1994). « Peer response groups in ESL writing classes : how much impact on revision? ». *Journal of Second Language Writing* n°3. pp. 257-276.

Conrad, S. M., & Goldstein, L. M. (1999). « ESL student revision after teacher-

written comments : Text, contexts, and individuals ». *Journal of Second Language Writing* n° 8(2). pp.147–179.

Cornaire, C.-M. & Raymond, P.-M. (1994). *Le point sur la production écrite en didactique des langues*. Québec : Centre éducatif et culturel.

De Loenzien, M. & Yana S.-D. (2006). *Les approches qualitatives dans les études de population. Théorie et pratique*. Paris : Editions des archives contemporaines.

De Sardan, J. P. O. (2003), « L'enquête socio-anthropologique de terrain : synthèse méthodologique et recommandations à usage des étudiants ». *Etudes et Travaux* n° 13 du LASDEL, Otc. 2003.

De Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes : Le questionnaire*. Paris : Nathan.

Dekeyser, R.M. (1998). « Beyond focus on form: Cognitive perspective on learning and practical second language grammar ». In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 42-63.

Demaizière, F. & Narcy-Combes, J-P. (2007). "Du positionnement épistémologique aux données de terrain » *Les Cahiers de l'Acedle* n°4. pp. 93 – 116. Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues, janvier 2007.

Deschênes, A. J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Educational Testing Services. (1996). *TOEFL Test of Written English Guide (4th ed.)*. Princeton, NJ : Author.

Ehrlich, S. & Flament, C. (1964). *Précis de statistique. Le psychologue*. Vendôme : Presses universitaires de France.

Fabre, C. (1986). « Des variétés de brouillon au cours préparatoire ». *Etude de linguistique appliquée* n° 62, pp. 59-79.

Faigley, L., & Witte, S. (1981). « Analyzing revision ». *College Composition and Communication* n° 32. pp. 400-414.

Fayol, M. (1989). « L'acquisition du récit : un bilan des recherches ». In *Apprendre à lire et à écrire : dix ans de recherche sur la lecture et la production*

de textes. *Revue française de pédagogie*. Paris : INRP.

Fenneteau, H. (2002). *Enquête : Entretien et questionnaire*. Paris : Dunod.

Ferris, D. & Roberts, B. (2001) « Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? ». *Journal of Second Language Writing* n°10. pp. 161–184.

Ferris, D. R., Pezone, S., Tade, C. R., & Tinti, S. (1997). « Teacher commentary on student writing: Descriptions & implications ». *Journal of Second Language Writing* n° 6(2). pp. 155–182.

Fitzgerald, J. & Markham, L. R. (1987). « Teaching children about revision in writing ». *Cognition and instruction*, vol. 4, n° 1. pp. 3-24.

Foulin, J. N. & Toczek, M. C. (2006). *Psychologie de l'enseignement*. Paris : Armand Colin.

Garcia-Debanc, C. (1986) « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture », *Pratiques* n° 49, mars 1986. pp. 23-49.

Gaskill, W. H. (1986). *Revising in Spanish and English as a second language: a processoriented study of composition*. Thèse de Doctorat, University of California, Los Angeles, 1986. Dissertation Abstracts International 47 (10), 3747A.

Graner, M. (1987). « Revision workshops: An alternative to peer editing groups ». *The English Journal* n° 76. pp. 40–45.

Guardado, M., Shi, L. (2007). "ESL students' experiences of online peer feedback". *Computers and Composition* n° 24. pp. 443–461.

Hall, C. (1990). « Managing the complexity of revising across languages ». *TESOL Quarterly* n°24. pp. 43-60.

Hamp-Lyons, L. (1991b). « Scoring procedures for ESL contexts ». In L. Hamp-Lyons (Ed.), *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood, NJ: Ablex. pp. 241–276.

Hansen, J. & Liu, J. (2005). « Guiding principles for effective peer response ». *ELT Journal* n° 59. pp. 31–38.

Hauvet, A., Normand, I. Erlich, S. (2008). *Référentiel pour le Cadre européen commun : des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du Conseil de l'Europe, à l'usage des enseignants de FLE*. Paris : CLE

International, Alliance Française.

Hayes, J.R. (1996). « A new framework for understanding cognition and affect in writing ». In C. Levy, S. Ransdell (Eds.), *The science of writing : theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates. pp. 1–28.

Hayes, J.R., Flower, L.S. (1980). « Identifying the organisation of writing processes ». In L. W. Gregg, E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates. pp. 3–30.

Hayes, J.R., Flower, L.S., Schriver, K.A., Stratman, J., Carey, L. (1987). « Cognitive processes in revision ». In : S. Rosenberg (Ed.), *Advances in Psycholinguistics*, vol. 2, *Reading, Writing and Language Processing*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 176–240.

Heurley, L. (2006). "La révision de texte : l'approche de la psychologie cognitive". In S. Pétillon, F. Garnier (Eds.), *La révision de texte : méthodes, outils et processus. Langages n° 164*. Paris : Larousse/ Armand Colin. pp. 11-25.

Hoang Thi Hong Hai. (2003). *A study on grammatical & textual errors in paragraphs written by the 2nd year students at the English department, College of foreign languages, Vietnam National University*. M.A Thesis, College of foreign languages, Vietnam National University, Hanoi, 2003.

Hu, G. (2005). « Using peer review with Chinese ESL student writers". *Language Teaching Research n°9 (3)*. pp. 321–342.

Hyland, F. (1998). « The impact of teacher written feedback on individual writers». *Journal of Second Language Writing n°7(3)*. pp. 255–286.

Hyland, K. (1990). « Providing productive feedback ». *ELT Journal n° 44(4)*. pp. 279–285.

Jacobs, G.M., Curtis, A., Braine, G., & Huang, S. (1998). « Feedback on student writing : taking the middle path ». *Journal of Second Language Writing n° 7*. pp. 307-317.

Keh, C. L. (1990). « Feedback in the writing process : a model and methods for implimentation ». in *ELT Journal n°44 (4)*. pp. 294-303.

- Kellogg, R.T. (1996). « A model of working memory in writing ». In: Levy, C., Ransdell, S. (Eds.), *The science of writing : theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates. pp. 57–71.
- Kellogg, R. T. (2003). *Cognitive Psychology. Advanced psychology texts, vol. 2*. California : Sage Publications, Inc.
- Lam, C. Y. P. (1991). *Revision processes of college ESL students: how teacher comments, discourse types, and writing tools shape revision* . Thèse de doctorat, University of Georgia, 1991. Dissertation Abstracts International 52(12), 4248A.
- Latour, B., (1997). « Toute recherche est action ». in *Etudes et Recherches sur les systèmes agraires et le Développement n°30*, pp. 197-208 (article téléchargeable sur le site de la revue).
- Le Thi Kim Dung. (2008). *On applying process approach in teaching writing skill for grade 10 non-major students at Dong Da high school. Hướng tới việc áp dụng đường hướng tiến trình vào dạy viết cho học sinh lớp 10 không chuyên trường Đống Đa, Hà Nội*. Minor M.A. Thesis, College of foreign languages, Vietnam National University, Hanoi, 2008.
- Lea, J. & Levy, C. M. (1999). « Working memory as a resource in the writing process ». In M. Torrance & G. C. Jeffery (Eds.), *The cognitive demands of writing*. Amsterdam : Amsterdam University Press. pp. 63-82.
- Leki, I. (1990). « Potential problems with peer responding in ESL writing classes ». *CATESOL Journal n°3*. pp. 5-17.
- Levy, C. M. & Marek, P. (1999). « Testing components of Kellogg's multicomponent model of working memory in writing : The role of the phonological loop ». In M. Torrance & G. C. Jeffery (Eds.), *The cognitive demands of writing*. Amsterdam : Amsterdam University Press. pp. 13-24.
- Lockhart, C., & Ng, P. (1995). « Analyzing talk in ESL peer response groups : Stances, functions and content ». *Language Learning n°45*. pp. 605-655.
- Lundstrom, K. & Baker, W. (2009). « To give is better than to receive : The benefits of peer review to the reviewer's own writing ». *Journal of Second Language Writing, vol. 18, n° 1*. pp. 30-43.

- Lundstrom, K. (2006). *Teaching writing through peer revising and reviewing*. (M. A.) Department of Linguistics and English Language, Brigham Young University.
- Marin, B. & Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive*. Bruxelles : De Boeck. 161p.
- Matsuhashi, A. (1987). « Revising the plan and altering the text ». In A. Matsuhashi (Ed.), *Writing in real time*. Norwood, New Jersey : Ablex. pp. 197-223.
- McCutchen, D. Francis, M. & Kerr, S. (1997). « Revising for Meaning : Effects of Knowledge and Strategy ». *Journal of Educational Psychology* vol. 89 n° 4. pp. 667-676.
- Mendonca, C. O. & Johnson, K. E. (1994). « Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction ». *TESOL Quarterly* n° 28. pp. 745–769.
- Min, H. T. (2006). « The effects of trained peer review on EFL students' revision types and writing quality ». *Journal of Second Language Writing* n°15. pp. 118–141.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris : Nathan/CLE international, 6e édition 1997.
- Montagne-Marcaire, D. "Didactique des langues et recherche-action ». *Les Cahiers de l'Acedle, numéro 4, 2007*, pp. 93 – 116. Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues, janvier 2007.
- Motulsky, H.J. (1999). *Analyzing Data with GraphPad Prism*. San Diego CA : GraphPad Software Inc. www.graphpad.com.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys, collection Autoformation et enseignement multimédia.
- Nelson, G. L. & Carson, J. G. (1998). « ESL students' s perceptions of effectiveness in peer response groups ». *Journal of Second Language Writing* 7 (2). pp. 113–131.
- Nelson, G. L. & Murphy, J. M. (1992). « An L2 writing group: Talk and social dimension ». *Journal of Second Language Writing* n° 1. pp. 171–193.
- Nelson, G. L. & Murphy, J. M. (1993). « Peer response groups: do L2 writers

use peer comments in revising their drafts? ». *TESOL Quarterly* n°27. pp. 135–42.

Nguyen Thi Lai., (2008). *Students' peer written feedback in paragraph writing skills among intermediate students at Hanoi university of industry*. M.A Minor Thesis, College of foreign languages, Vietnam National University, Hanoi, 2008.

Nguyen Van Dung. (2010). « Une recherche-action en français sur objectifs universitaires ». *Synergies - Pays riverains du Mékong* n°2. pp. 159-165.

Nguyen Van Dung. (2004). « Les filières universitaires de l'AUF au Vietnam. La formation des enseignants de FOS ». *Le français dans le monde – Recherches et applications, numéro spécial : Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers*. pp. 180-185.

Paulus, T. M. (1999). « The effect of peer and teacher feedback on student writing ». *Journal of second language writing* n° 8(3). pp. 265-289.

Pennington, M. C., & Yue, F. (1996). « Explaining Hong Kong students' response to process writing: An explanation of causes and outcomes ». *Journal of Second Language Writing* n°5(3). pp. 227–252.

Phung Thi Kim Dung. (2004). *A study on teacher's written feedback on the writing by the 2nd year students at the the English department, College of foreign languages, Vietnam National University*. M.A Thesis, College of foreign languages, Vietnam National University, Hanoi, 2004.

Piolat, A. (1997). « Writer's assessment and evaluation of their texts ». In C. R. Cooper & L. Odell (Eds.), *Encyclopedia of language and education, vol. 7 : Language testing and assessment*. Québec : Kluwer Academic Publishers. Presses de l'Université du Québec. pp. 189-198.

Plane, S. (2004). « Quelques éclaircissements sur un malentendu : les technologies informatisées et l'apprentissage de l'écriture ». In A. Piolat (dir.) *Ecriture, approches en sciences cognitives- Collection Langues et Ecritures*. Marseille : Publication de l'Université de Provence. pp. 162-179.

Ransdell, S. & Levy, C. M. (1996). « Working memory constraints on writing quality and fluency ». In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates. pp. 93-105.

Reuter, Y. (1996). « De la rédaction à la didactique de l'écriture ». In Christine

- Barré-De Miniac (Ed.). *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles : De Boeck Université. pp. 51-69.
- Rollinson, P. (2005). « Using peer feedback in the ESL writing class ». *ELT Journal* n° 59. pp. 23–30.
- Roussey, J. Y., Piolat, A. (2005). « La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion ». *Psychologie française* n° 50. pp. 351-372.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1983). « The Development of Evaluative, Diagnostic, and Remedial Capabilities in Children Composing ». In M. Martlew (Ed.), *The Psychology of Written Language : A Developmental Approach*. London : Wiley. pp. 67-95.
- Sengupta, S. (1998). « From text revision to text improvement: A story of secondary school composition ». *RELC Journal* n°29(1). pp. 110–137.
- Springer, C., (2004). *Habilitation à diriger des recherches vol. 1 synthèse* (blog Springer : springcoolgle.blogspot.com)
- Stanley, J. (1992). « Coaching student writers to be effective peer evaluators ». *Journal of Second Language Writing* n°1. pp. 217–233.
- Tagong, K. (1991). *Revising strategies of Thai students : text-level changes in essays written in Thai and in English*. Thèse de Doctorat, Illinois State University, 1991. Dissertation Abstracts International 52(08), 2849A.
- Tang, G. M., & Tithecott, J. (1999). « Peer response in ESL writing ». *TESL Canada Journal* n° 16(2). pp. 20–38.
- Tran Thanh Ai., (2006). « Retour épistémologique et pragmatique à la recherche-action ». *Actes du séminaire régional de recherche-action*, Hochiminh-ville décembre 2006.
- Tran Thanh Ai., (2009). « Toute recherche est action, mais pas toujours... recherche-action ! ». , *Actes du séminaire régional*, Dalat, Vietnam, décembre 2009.
- Tsui, A. B. M. & Ng. M. (2000). « Do secondary L2 writers benefit from peer comments ? ». *Journal of Second Language Writing*, 9 (2), pp. 147 – 170.
- Tuzi, F. (2004). « The impact of e-feedback on the revisions of L2 writers in an academic writing course ». *Computers and Composition* n° 21. pp. 217–235.
- Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G. (1999). « The dynamics of idea generation

- during writing: An online study ». In: M. Torrance & D. Galbraith (Eds.). *Knowing what to write : Cognitive perspectives on conceptual processes in text production*. Amsterdam : Amsterdam University Press. pp. 99–120.
- Van Der Maren J.-M., (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université, Collection Méthodes en sciences humaines.
- Véronique, D. (1992). « Recherches sur l'acquisition des langues secondes : un état des lieux et quelques perspectives ». *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère (AILE) n°1*. pp. 5 – 36.
- Véronique, D. (dir.) (2009). *L'acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Paris : Didier.
- Véronique, D. Monte, M., Touchard, Y., Santacrose, M., Vion, R. (1992). « Quand les enseignants réécrivent des textes d'élèves... ». *Pratiques n° 73*. pp. 96-118.
- Verspieren, M.-R., (2002). « Quand implication se conjugue avec distanciation : le cas de la recherche-action de type stratégique ». in *Etudes de communication (en ligne) n° 25*. pp. 105-123. Mis en ligne le 27 mars 2009, URL : <http://edc.revues.org/index658.html>.
- Villamil, O.S., & De Guerrero (1996). « Peer revision in the L2 classroom: Social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior ». *Journal of Second Language Writing n°5*. pp. 51-75.
- Vu Phuong Anh., Pham Thi Thanh Thuy., Tran Hieu Thuy., Nguyen Thi Thom Thom., Nguyen Thanh Tu., Khoa Anh Viet. (compiled by) (2006). *Writing 1 – 2nd term*, English Department, College of Foreign Languages, Vietnam National University.
- Vu Thi Hoang Mai., (2008). *La révision dans la compétence de production écrite : Le cas des étudiants vietnamiens de français L2*. Mémoire de mastère 1, Département de français, Ecole Supérieure de langues étrangère, Université Nationale de Hanoi, Hanoi, 2008.
- Vygotsky, L. (1978). « Interaction between Learning and Development ». In *Mind in Society*. (Trans. M. Cole). Cambridge, MA: Harvard University Press. pp. 79-91.

- Wallace, D. L., Hayes, J. R., Hatch, J. A., Miller, W., Moser, G. & Silk, C. M. (1996). « Better revision in eight minutes ? Prompting first-year college writers to revise globally ». *Journal of Educational Psychology* vol. 88, n° 4. pp. 682-688.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). "The role of tutoring in problem solving". *Journal of child psychology and psychiatry* n° 17. pp. 89-100.
- Yang, M., Badger, R., Zhen, Y. (2006) « A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class ». *Journal of second language writing* n° 15. pp. 179-200.
- Zhang, S. (1995). « Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class ». *Journal of Second Language Writing* n° 4(3). pp. 209–222.
- Zhang, S. (1999). « Thoughts on some recent evidence concerning the affective advantage of peer feedback ». *Journal of Second Language Writing* n° 8(3). pp. 321–326.
- Zhu, W. (1995). « Effects of training for peer response on students' comments and interaction ». *Written Communication* n°12. pp. 492–528.
- Zhu, W. (2001). « Interaction and feedback in mixed peer response groups ». *Journal of Second Language Writing* n° 10. pp. 251– 276.
- Zikopoulos, M. (Ed.). (1992). *Open doors 1991/92 : Report on international educational exchange*. New York : Institute of International Education.

Liste des tableaux

Tableau 4.1 : Répartition des étudiants dans les deux classes selon les résultats du pré-test	105
Tableau 4.2 : Ressemblances entre les deux classes.....	108
Tableau 4.3 : Différences entre les deux classes	108
Tableau 4.4 : Stratégies de révision collaborative	123
Tableau 5.1 : Les types de données et les analyses	136
Tableau 6.1 : Quantité des détections de problèmes - 4 textes.....	171
Tableau 6.2 : Comparaison des détections de problèmes T1 vs T 2, 3, 4.....	172
Tableau 6.3 : Quantité des détections de qualités - 4 textes.....	173
Tableau 6.4 : Comparaison des détections de qualités T1 vs T 2, 3, 4.....	174
Tableau 6.5 : Répartition des détections sur la textualité - 4 textes.....	176
Tableau 6.6 : Détections sur la textualité T1 vs T2, 3, 4.....	177
Tableau 6.7 : Quantité des détections sur la langue – 4 textes	178
Tableau 6.8 : Quantité des détections sur l’aspect linguistique T1 vs T 2, 3, 4.....	179
Tableau 6.9 : Quantité des détections ratées - 4 textes	181
Tableau 6.10 : Taux des détections ratées T1 vs T2, 3, 4.....	182
Tableau 6.11 : Quantité des diagnostics du pair – 4 textes	184
Tableau 6.12 : Taux des diagnostics T1 vs T2, 3, 4	185
Tableau 6.13 : Quantité de diagnostics ratés – 4 textes	186
Tableau 6.14 : Taux des diagnostics ratés T1 vs T2, 3, 4.....	187
Tableau 6.15 : Quantité des corrections – 4 textes	188
Tableau 6.16 : Taux des corrections T1 vs T2, 3, 4.....	189
Tableau 6.17 : Quantité des corrections ratées – 4 textes	190

Tableau 6.18 : Taux des corrections ratées T1 vs T2, 3, 4.....	191
Tableau 6.19 : Quantité des suppressions – 4 textes.....	193
Tableau 6.20 : Taux des suppressions T1 vs T 2, 3, 4	194
Tableau 6.21 : Quantité des conservations – 4 textes	196
Tableau 6.22 : Taux des conservations T1 vs T2, 3, 4.....	196
Tableau 6.23 : Quantité des révisions initiées par le pair réviseur – 4 textes	198
Tableau 6.24 : Taux des révisions initiées par le pair T1 vs T2, 3, 4.	199
Tableau 6.25 : Quantité des RIPP réussies – 4 textes	201
Tableau 6.26 : Taux des RIPP réussies T1 vs T 2, 3, 4.....	201
Tableau 6.27 : Quantité des révisions initiées par le pair ratées – 4 textes.....	203
Tableau 6.28 : Taux des RIPP ratées T1 vs T2, 3, 4.....	203
Tableau 6.29 : Quantité des révisions initiées par le pair à effet mixte – 4 textes	205
Tableau 6.30 : Taux des révisions initiées par le pair à effet mixte T1 vs T2, 3, 4.....	205
Tableau 6.31 : Impacts sur la compétence de révision collaborative selon l’analyse du corpus des textes et rétroactions	207
Tableau 7.1 : Les aspects de la révision.....	242
Tableau 7.2 : Les sources d’aide.....	244
Tableau 7.3 : Explications de la faible motivation	248
Tableau 7.4 : Explications de la bonne motivation.....	250
Tableau 7.5 : La quantité des textes écrits	251
Tableau 7.6 : Que faire pour mieux écrire ?.....	252
Tableau 7.7 : Les milieux de vie des étudiants.....	254
Tableau 7.8 : Nombre d’années de français avant l’université	258
Tableau 7.9 : Impacts sur la qualité des textes selon l’analyse des tests	261

Tableau 7.10 : Impacts sur la qualité de texte selon l'analyse du questionnaire d'auto-évaluation	263
Tableau 7.11 : Impacts sur la compétence de révision selon l'analyse du questionnaire d'auto-évaluation	265
Tableau 8.1 : Evaluations positives de l'expérimentation	285
Tableau 8.2 : Evaluations négatives de l'expérimentation.....	285
Tableau 8.3 : Efficacité des questionnaires pour la révision collaborative	286
Tableau 8.4 : Autonomie après le quatrième texte	288
Tableau 8.5 : Autonomie après le cinquième texte.....	288
Tableau 8.6 : Lieux de pratique de la révision collaborative	296
Tableau 8.7 : Durée d'une séance de révision collaborative	297
Tableau 8.8 : Lieux de rédaction préférés	297
Tableau 8.9 : Difficultés pendant l'expérimentation	298
Tableau 8.10 : Points à améliorer	299

Liste des figures

Figure 1.1 : Modèle des processus rédactionnels de Hayes & Flower (1980).....	18
Figure 1.2 : Modèle du processus CDO de Scardamalia & Bereiter (1983).....	20
Figure 1.3 : Modèle de révision de Hayes et al. (1987).....	27
Figure 1.4 : Modèle de révision de Kellogg (1996).....	31
Figure 1.5 : Modèle de révision de Hayes (1996)	33
Figure 1.6 : Modèle de révision de Butterfield et al. (1996)	34
Figure 1.7 : La tablette graphique (Barbier, 1997 : 127)	37
Figure 1.8 : Situation expérimentale de la triple tâche (Barbier, 1997 : 176).....	38
Figure 2.1 : Taxonomie des opérations de révision de Faigley & Witte (1981)	49
Figure 3.1 : Modèle d'analyse de la compétence de révision collaborative	95
Figure 6.1 : Quantité des détections de problèmes – 4 textes	171
Figure 6.2 : Quantité des détections de problèmes T1 vs T2, 3, 4.....	172
Figure 6.3 : Quantité des détections de qualités – 4 textes	173
Figure 6.4 : Détections de qualités T1 vs T234.....	174
Figure 6.5 : Quantité des détections sur la textualité – 4 textes	176
Figure 6.6 : Quantité des détections sur la textualité T1 vs T2, 3, 4.	178
Figure 6.7 : Quantité des détections sur l'aspect linguistique – 4 textes	179
Figure 6.8 : Quantité des détections sur l'aspect linguistique T1 vs T2, 3, 4.	180
Figure 6.9 : Taux des détections ratées T1 vs T2, 3, 4.....	182
Figure 6.10 : Taux des diagnostics T1 vs T2, 3, 4.....	185
Figure 6.11 : Qualité des diagnostics T1 vs T2, 3, 4	187
Figure 6.12 : Taux des corrections T1 vs T2, 3, 4.....	189
Figure 6.13 : Taux des corrections ratées T1 vs T2, 3, 4.	191
Figure 6.14 : Taux des suppressions T1 vs T2, 3, 4.....	194
Figure 6.15 : Taux des conservations T1 vs T2, 3, 4.....	197
Figure 6.16 : Taux des révisions initiées par le pair T1 vs T2, 3, 4.....	199
Figure 6.17 : Taux des RIPP réussies T1 vs T234.....	201
Figure 6.18 : Taux des RIPP ratées T1 vs T2, 3, 4.	204
Figure 6.19 : Taux des RIPP à effet mixte T1 vs T2, 3, 4.....	206
Figure 7.1 : Les aspects de la révision	242

Figure 7.2 : Les sources d'aide	244
Figure 7.3 : Explications de la faible motivation.....	249
Figure 7.4 : Explications de la bonne motivation	250
Figure 7.5 : La quantité des textes écrits	251
Figure 7.6 : Que faire pour mieux écrire ?	252
Figure 7.7 : Les milieux de vie des étudiants	254

Liste des annexes

Annexe 1 : Le dispositif expérimental

Annexe 1.1 Répartition après le pré-test : Classe F4 expérimentale	345
Annexe 1.1 Répartition après le pré-test : Classe F3 de contrôle	346
Annexe 1.2 Fiche d'identité	347
Annexe 1.3 Feuille de rédaction et de rétroaction	349
Annexe 1.4 Consignes pour donner et recevoir des rétroactions	351
Annexe 1.5 Textes de travail pour les séances de démonstration de stratégies de révision	353
Annexe 1.6 Questionnaires pour la révision collaborative- textes 2, 3, 4	359
Annexe 1.7 Fiches de correction collective des textes 1, 2, 3, 4	362

Annexe 2 : Le corpus des textes et rétroactions

Annexe 2.1 Textes originaux de six étudiants de la classe expérimentale	368
Annexe 2.2 Sous-corpus 1 : Les détections de problèmes et de qualités	393
Annexe 2.3 Sous- corpus 2 : Les diagnostics et corrections	423
Annexe 2.4 Sous-corpus 3 : Les traitements des rétroactions dans la 2è version de texte	451
Annexe 2.5 Tableaux d'analyse de la compétence de révision collaborative du réviseur	481
Annexe 2.6 Tableaux d'analyse de la compétence de révision collaborative du rédacteur	487

Annexe 3 : Les tests

Annexe 3.1 Grille d'évaluation des tests	493
Annexe 3.2 Résultats des tests	495

Annexe 4 : Le questionnaire d'auto-évaluation

Annexe 4.1 Questionnaires en français et en vietnamien	499
Annexe 4.2 Tableaux des données du questionnaire	519

Annexe 5 : Les entretiens

Annexe 5 : Canevas des entretiens	527
-----------------------------------	-----

ANNEXE 1 : LE DISPOSITIF EXPÉRIMENTAL

Annexe 1.1. Répartition après le pré-test : Classe F4 expérimentale

	Codage aux groupes de RC	Classement au pré-test	Résultat au pré-test	Sexe	Cursus	Lycée	Motivation
1	Z1TB	1	12,25	M	3 ans	Option	TM
2	Z2TB	4	11,00		3 ans	option	AM
3	Z3TB	5	11,00		7 ans	option	TM
4	H1TB1	8	10,50		7 ans	option	AM
5	H1TB2	9	10,25		1 an	université	TM
6	X1B	12	10,00		3 ans	Option	FM
7	X2B	13	10,00		7 ans	option	AM
8	X3B	16	9,25		3 ans	option	AM
9	H2AB1	17	9,00		3 ans	option	AM
10	H2AB2	20	8,75		3 ans	option	TM
11	H3AB1	21	8,50		3 ans	option	TM
12	H3AB2	24	8,50		3 ans	option	AM
13	H4AB1	25	8,50		3 ans	option	TM
14	H4AB2	28	8,00		3 ans	option	MM
15	H5AB1	29	8,00		3 ans	option	AM
16	H5AB2	32	8,00		3 ans	option	AM
17	X3M	33	7,00		3 ans	option	MM
18	X2M	36	7,00		3 ans	option	AM
19	X1M	37	6,75		3 ans	ordinaire	MM
20	Z3F	44	3,50		3 ans	ordinaire	TM
21	Z2F	45	3,00		7 ans	option	FM
22	Z1F	48	1,25		3 ans	ordinaire	TM

- Codage des étudiants :

- Z : groupe très hétérogène ; X : groupe hétérogène ; H : groupe homogène ;
- TB : très bon ; B : bon ; AB : assez bon ; M : moyen ; F : faible.

- Lycée : Option : l'étudiant a appris le français pendant ses trois ans au lycée dans une classe à option de langues (au moins 6 heures par semaine). Ordinaire : l'étudiant a appris le français pendant ses trois ans au lycée dans une classe ordinaire (3 heures par semaine).

- Motivation : TM : très motivé, AM : assez motivé, MM : moyennement motivé, FM : faiblement motivé.

- Les étudiants ayant les classements 1, 12 au pré-test (surlignés en gris) sont venus de la classe F3.

- L'étudiante classée numéro 9 au pré-test n'a pas appris le français au lycée. Elle a fait un an de français intensif à la faculté des études internationales avant de se présenter au concours d'entrée à notre école supérieure de langues étrangères.

Annexe 1.1. Répartition après le pré-test : Classe F3 de contrôle

	Codage	Classement au pré-test	Résultat au pré-test	Sexe	Cursus	Classe au lycée	Motivation
1	TB1	2	11,50		12 ans	ordinaire	TM
2	TB2	3	11,50		12 ans	option	TM
3	TB3	6	11,00		7 ans	option	AM
4	TB4	7	11,00		12 ans	ordinaire	AM
5	TB5	10	10,25		12 ans	ordinaire	TM
6	TB6	11	10,25		12 ans	option	TM
7	B1	14	10,00	M	3 ans	ordinaire	AM
8	B2	15	9,50		12 ans	option	AM
9	AB1	18	9,00		12 ans	option	AM
10	AB2	19	8,75		12 ans	option	MM
11	AB3	22	8,50		12 ans	Option	AM
12	AB4	23	8,50		3 ans	Option	TM
13	AB5	26	8,50		12 ans	ordinaire	AM
14	AB7	30	8,25		3 ans	option	AM
15	AB8	31	8,00	M	3 ans	option	TM
16	M1	34	7,25		3 ans	option	TM
17	M2	35	7,00	M	12 ans	ordinaire	MM
18	M3	39	6,50	M	3 ans	ordinaire	TM
19	F1	42	4,50	M	12 ans	option	AM
20	F2	43	4,00		3 ans	option	TM
21	F3	46	2,75		3 ans	ordinaire	AM
22	F4	47	2,75		3 ans	ordinaire	MM

- Codage des étudiants :

- TB : très bon ; B : bon ; AB : assez bon ; M : moyen ; F : faible.

- Lycée : Option : l'étudiant a appris le français pendant ses trois ans au lycée dans une classe à option de langues (au moins 6 heures par semaine). Ordinaire : l'étudiant a appris le français pendant ses trois ans au lycée dans une classe ordinaire (3 heures par semaine).

- Motivation : TM : très motivé, AM : assez motivé, MM : moyennement motivé.

- Les étudiants ayant les classements 39, 43, 46 au pré-test (surlignés en gris) sont venus de la classe F4.

Annexe 1.2 : Fiche d'identité

Fiche d'identité

Nom et prénom :

Sexe :

Date de naissance :

Province/ Ville d'origine :

Votre parcours de français :

- Avez-vous appris le français à l'école primaire ? Si oui, dans quel établissement ?

- Avez-vous appris le français au collège ? Si oui, dans quel établissement ?

- Dans quel lycée avez-vous appris le français ? Avez-vous été dans une classe à option de langue ou une classe ordinaire ?

- Avez-vous appris d'autres matières en français ?

Pourquoi apprenez-vous le français ?

Pourquoi êtes-vous entré dans notre université ?

Quelle est votre motivation pour l'apprentissage du français ?

- ☐ Je ne suis pas du tout motivé
- ☐ Je suis faiblement motivé
- ☐ Je suis moyennement motivé
- ☐ Je suis assez motivé
- ☐ Je suis très motivé

Annexe 1.3 : Feuille de rédaction et de rétroaction

TEXTE :

Auteur (A):

Réviseur (B):

Date :

2. Remarques positives (B)

3. Remarques négatives (B)

1. A rédige son texte dans cet espace.

4. Corrections (A).

Fiche récapitulative : savoir donner des rétroactions

(Adaptée de Lundstrom, 2006)

Consignes pour donner des rétroactions

1. Lisez le texte attentivement
2. Concentrez-vous sur le sens et la structure du texte et pas seulement sur la grammaire, l'orthographe ou la ponctuation
3. Soyez précis. Ne dites pas seulement « C'est bien ». Précisez ce qui est bien.
4. Donnez des remarques positives : dites à votre pair ce que vous aimez et ce qu'il a bien fait dans son texte.
5. Posez des questions s'il y a des choses que vous ne comprenez pas.
6. Aidez votre pair à savoir comment modifier le texte pour qu'il soit plus compréhensible.
7. Ne mentez pas.
8. Soyez gentil.
9. ...

Exemples de mauvaises et de bonnes rétroactions

Mauvaises rétroactions	Bonnes rétroactions
<ul style="list-style-type: none"> • Ton texte est assez bien. • Je n'aime pas ton sujet. • N'écris pas sur ce sujet. • Tu as fait beaucoup d'erreurs de grammaire et d'orthographe. • Tu dois améliorer tes paragraphes. • Tes paragraphes ne sont pas dans le bon ordre. • Tes idées sont n'importe quoi. • C'est bête. Tu es bête. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ton texte a une thèse et c'est facile à comprendre. • Tu exprimes tes idées clairement et je peux comprendre ton opinion. • Je respecte ton opinion. • Tu as d'excellentes idées mais il faut les organiser de façon plus cohérente. Réorganise-les. • Ajoute d'autres détails et exemples pour développer tes idées principales. • Ajoute une conclusion. • J'aime beaucoup tes exemples. Ils sont pertinents et rendent ton texte plus intéressant.

Fiche récapitulative : Savoir recevoir des rétroactions

Consignes pour recevoir des rétroactions

1. Lisez attentivement les remarques de votre pair.
2. Demandez à votre pair de vous faire des remarques sur les niveaux macro de votre texte et pas seulement sur les niveaux micro.
3. Demandez à votre pair de préciser ses remarques.
4. Acceptez les remarques négatives. C'est normal que vous fassiez des erreurs.
5. Répondez aux questions de votre pair. Aidez votre pair à mieux comprendre vos intentions de communication.
6. Demandez à votre pair de vous proposer des solutions d'amélioration de votre texte.
7. Posez des questions si vous ne comprenez pas ses rétroactions.
8. Soyez ouvert aux critiques.

...

Exemples de mauvaises et bonnes réactions aux rétroactions

Mauvaises réactions aux rétroactions	Bonnes réactions aux rétroactions
Tu es bête. C'est bête ce que tu dis. Je ne veux pas travailler avec toi. Tu n'es pas capable de me donner des remarques.	Je respecte ton opinion. Ce que je veux dire, c'est ... Dis-moi comment je peux améliorer cela ? Tes remarques m'ont beaucoup aidé. Je t'en remercie. C'est génial. Tu m'as aidé à voir des problèmes que tout seul je ne vois pas.

Critiques *ad personam* (mauvaise), critique sur le contenu ou sur la forme du raisonnement (bonne) etc.

Annexe 1.5 Textes de travail pour les séances de démonstration de stratégies de révision

Copie du texte 1 pour démonstration – version initiale

2. Remarques positives (B)

Auteur (A):

Réviseur (B):

3. Remarques négatives (B)

1. A rédige son texte dans cet espace.

J'ai fait un voyage d'une semaine à Paris. C'était manifique voyage ! Paris est belle ville.

A lundi, J'ai visité cathédrale Notre-Dame de Paris. Ici, il y a beaucoup de voyageurs. Cathédrale Notre-Dame était belle et grande. J'ai fait des photos.

A 3 jours suivant, Je suis allé à château de Versailles et La Sein.

A vendredi, J'ai visité la Tour Effelt. J'avais beaucoup d'amis.

A samedi, J'ai acheté les cadeaux pour mes amis.

Finallement, J'ai fait des photos à Paris. La vie à Paris était presse. Paris était ville manifique.

4. Corrections (A)

Copie du texte 1 pour démonstration – version révisée

2. Remarques positives (B)

- Tu as raconté ce que tu as fait à Paris.
- Tu as raconté ton séjour dans l'ordre du temps. Tu as fait des paragraphes.
- Tu as assez bien conjugué les verbes. Tu as utilisé 4 adjectifs pour donner tes impressions.

Auteur (A):

Réviseur (B):

3. Remarques négatives (B)

- Ton texte est un peu court.

Remarques sur les idées :

- Ici : où es-tu quand tu écris ce texte ?
- Il y a : passé ou présent ?
- Les 3 jours suivants : qu'est-ce que tu as vu ? Quelles étaient tes impressions ?
- Il n'y a pas de relation entre la tour Eiffel et tes amis.
- Samedi, tu as acheté des cadeaux où ? comment ? avec qui ?
- Pourquoi « finalement » ?
- Tu as dit deux fois : j'ai fait des photos. Tu devrais mieux développer tes idées et parler davantage de tes impressions sur Versailles, la Seine, ...

Remarques sur la langue :

- Tu oublies des articles
- Attention aux jours de la semaine, à l'ordre entre adj. et nom et aux majuscules.
- Vérifie l'orthographe de lieux de Paris et de tes mots avec un dictionnaire.
- attention : voyageur # touriste

2. A rédige son texte dans cet espace.

J'ai fait un voyage d'une semaine à Paris. C'était manifique voyage ! Paris est belle ville.

A lundi, J'ai visité cathédrale Notre-Dame de Paris. Ici, il y a beaucoup de voyageurs. Cathédrale Notre-Dame était belle et grande. J'ai fait des photos.

A 3 jours suivant, Je suis allé à château de Versailles et La Sein.

A vendredi, J'ai visité la Tour Effelt. J'avais beaucoup d'amis.

A samedi, J'ai acheté les cadeaux pour mes amis.

Finallement, J'ai fait des photos à Paris. La vie à Paris était presse. Paris était ville manifique. (92 mots)

4. Corrections (A)

un voyage magnifique
une belle ville

Lundi, j'ai visité la cathédrale... Là-bas, il y avait beaucoup de touristes. La cathédrale....

Mardi, je suis allé au château de Versailles...

Mercredi,

Jeudi,

Vendredi, j'ai visité la tour Eiffel. Comme j'avais beaucoup d'amis, j'ai passé toute la journée à faire du shopping.

Copie du texte 2 pour démonstration – version initiale

2. Remarques positives (B)

Auteur (A):

Réviser (B):

3. Remarques négatives (B)

3. A rédige son texte dans cet espace.

Hanoi, le 2 Octobre 2009

Cher Philippe,

Depuis longtemps, on ne se rencontre plus. Comment ça va tu ? Moi, j'ai bien, j'ai une bonne école et une vie moyenne. Hier, la mariage de Laurie s'est passé. Je veux te raconter du plus beau jour de sa vie. Elle a apparaît avec une très belle robe blanche, avec une très belle visage, à côté son marié, un beau garçon dans une veste noire. Ils étaient très heureusement dans tout la mariage. Vraiment, cette mariage était comme une grande fête. Beaucoup de fleurs, de rums, de perssonnes aussi dans une grande chambre, ont éclairé avec beaucoup de lampes. Nous avons dansé autour les mariées, leur avons souhaité. Nous avons buit aussi. Tous sont commes une mariage dans la rêve.

Je t'embrasse.

Ton ami

4. Corrections (A)

Copie du texte 2 pour démonstration – version révisée

2. Remarques positives (B)

- Tu as parlé de la cérémonie et de la fête. Tu as raconté ce que tu as fait.
- Tu as bien distingué entre PC et Imp.

Auteur (A):

Réviseur (B):

3. Remarques négatives (B)

Idées :

- Tu n'as pas parlé du lieu précis ni des personnes rencontrées.
- Il faut parler plus de tes impressions.
- va à la ligne.
- salle éclairée avec beaucoup de lampes.
- ajoute la fin de la lettre.

Langue :

- Attention à tes P.P, aux prépositions de lieu.
- Vérifie les orthographes et le genre des noms dans le dictionnaire.

Hanoi, le 2 Octobre 2009

Cher Philippe,

Depuis longtemps, on ne se rencontre plus. Comment ça va tu ? Moi, j'ai bien, j'ai une bonne école et une vie moyenne. Hier, la mariage de Laurie s'est passé. Je veux te raconter du plus beau jour de sa vie. Elle a apparaît avec une très belle robe blanche, avec une très belle visage, à côté son marié, un beau garçon dans une veste noire. Ils étaient très heureusement dans tout la mariage. Vraiment, cette mariage était comme une grande fête. Beaucoup de fleux, de rums, de perssonnes aussi dans une grande chambre, ont éclairé avec beaucoup de lampes.

Nous avons dansé autour les mariées, leur avons souhaité. Nous avons buit aussi. Tous sont commes une mariage dans la rêve.

.....

Je t'embrasse.

Ton ami

4. Corrections (A)

Copie du texte 3 pour démonstration – version initiale

2. Remarques positives (B)

Auteur (A):

Réviser (B):

3. Remarques négatives (B)

Séville le 24 mai 2009

Cher Monsieur Tonton,

Nous venons de recevoir votre lettre et après avoir discuter avec ma famille, on vous répond immédiatement (pour ne pas perdre votre temps). Nous sommes vraiment désolés de ne pas pouvoir échanger notre maison avec vous.

D'abord, comme on a des cousins et de nombreux amis à Amiens, Paris, on voulait bien héberger ou échanger le logement avec les gens là-bas.

En plus, mes deux enfants sont en train d'apprendre le français et comme vous savez, l'accent marseillais est un peu trop difficile pour eux. On voulait bien les faire pratiquer le français.

Enfin, puisque nous voyagerons pendant un mois, on a invité aussi nos parents à nous rejoindre. Votre appartement devient donc petit pour nous six. Mais je dois dire que votre appartement est vraiment très joli, on a même compté de vous proposer l'échange de maison pour l'été prochain, biensur si vous aimez l'Espagne et vous avez l'intention d'y retourner.

Merci pour vos sincères salutations, on vous envoie des meilleurs vœux aussi et bonne continuation, bon voyage !

Aurélia Dupont

4. Corrections (A)

Copie du texte 3 pour démonstration – version révisée

2. Remarques positives (B)

- Tu as fait un très bon texte clair et cohérent.
- Tu as fait des paragraphes.
- Tu as su refuser sans vexer M. Tonton.
- Tu as fait très peu de fautes de langue.

Auteur (A):

Réviseur (B):

3. Remarques négatives (B)

- Tu n'as pas mis les coordonnées de l'expéditeur ni celles du destinataire.
- On ne dit pas : Cher Monsieur Tonton,
- Dans la formule de fin, on ne doit pas remercier pour les salutations ni envoyer des vœux dans une lettre d'échange de maison.

Séville le 24 mai 2009

Cher Monsieur Tonton,

Nous venons de recevoir votre lettre et après avoir discuter avec ma famille, on vous répond immédiatement (pour ne pas perdre votre temps). Nous sommes vraiment désolés de ne pas pouvoir échanger notre maison avec vous.

D'abord, comme on a des cousins et de nombreux amis à Amiens, Paris, on voulait bien héberger ou échanger le logement avec les gens là-bas.

En plus, mes deux enfants sont en train d'apprendre le français et comme vous savez, l'accent marseillais est un peu trop difficile pour eux. On voulait bien les faire pratiquer le français.

Enfin, puisque nous voyagerons pendant un mois, on a invité aussi nos parents à nous joindre. Votre appartement devient donc petit pour nous six. Mais je dois dire que votre appartement est vraiment très joli, on a même compté de vous proposer l'échange de maison pour l'été prochain, biensur si vous aimez l'Espagne et__vous avez l'intention d'y retourner.

Merci pour vos sincères salutations, on vous envoie des meilleurs vœux aussi et bonne continuation, bon voyage !

Aurélia Dupont

4. Corrections (A)

Questionnaire pour la révision collaborative du texte 2

Rappel de la consigne du texte 2 :

Vous avez assisté au mariage de votre meilleur(e) ami(e). Vous écrivez à un(e) ami(e) français(e) et vous lui racontez comment cela s'est passé : la cérémonie, la fête, le lieu, les personnes rencontrées... Vous lui parlez aussi de ce que vous avez fait. Vous donnez vos impressions.

Pour vous aider à réviser le texte de votre pair, répondez aux questions suivantes :

1. Est-ce que votre pair a écrit à un(e) ami(e) français(e) ? Est-ce qu'il a utilisé les bonnes formules pour commencer et terminer sa lettre ?
2. Est-ce que votre pair a raconté le mariage de son (sa) meilleur(e) ami(e) ?
3. Est-ce qu'il a parlé de la cérémonie, de la fête, du lieu, des personnes rencontrées au mariage ?
4. Est-ce qu'il a parlé de ce qu'il a fait au mariage ?
5. Est-ce qu'il a donné ses impressions ?
6. Est-ce que ses idées sont riches et intéressantes ? Est-ce qu'il y a des informations inadéquates au sujet dans son texte ?
7. Est-ce qu'il a fait des paragraphes dans son texte ?
8. Est-ce que son texte est clair et cohérent ? (Est-ce que les phrases sont bien reliées entre elles ? Est-ce qu'il y a des contradictions dans son texte ? Est-ce qu'il a bien utilisé les connecteurs ?)

Dans la copie, encadrez les problèmes liés aux idées du texte. Mettez vos remarques dans les espaces 2 et 3 de la copie. Qu'est-ce que votre pair doit déplacer, supprimer, ajouter, modifier ?

9. Est-ce qu'il a fait des fautes de grammaire ? (faites attention surtout à la conjugaison des verbes, aux structures des verbes, aux prépositions et aux adverbes de temps et de lieu...)
10. Est-ce qu'il a utilisé des mots impropres ? Est-ce que son vocabulaire est riche et varié ?
11. Est-ce qu'il a fait des fautes d'orthographe ?

Dans la copie, soulignez les problèmes linguistiques. Mettez vos remarques dans les espaces 2 et 3 de la copie. Qu'est-ce que votre pair doit déplacer, supprimer, ajouter, modifier ?

Conclusion : Avez-vous aimé ce texte ? Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ?

Questionnaire pour la révision collaborative du texte 3

Rappel de la consigne du texte 3 :

Répondez à la lettre de Monsieur Tonton (Tout va bien 1, p. 83).

Pour vous aider à réviser le texte de votre pair, répondez aux questions suivantes :

1. Est-ce que votre pair a écrit sa lettre au nom d'une Espagnole ? Est-ce qu'il a écrit d'une ville espagnole ? Est-ce qu'il a écrit après le 15 mai et avant le mois de juillet ?
2. Est-ce qu'il a respecté la forme d'une lettre non amicale (coordonnées du destinataire, ville et date, formule d'appel, formule de fin, signature) ?
3. Est-ce que votre pair a répondu à la lettre de Monsieur Tonton ?
4. Est-ce qu'il a donné de bonnes raisons pour accepter ou refuser la proposition de M. Tonton ?
5. En cas d'accord, est-ce qu'il a donné des informations complémentaires sur sa maison ou est-ce qu'il a demandé des précisions à M. Tonton ?
6. En cas de refus, est-ce qu'il a su refuser sans vexer M. Tonton ?
7. Est-ce que ses idées sont riches et intéressantes ? Est-ce qu'il y a des informations inadéquates au sujet dans son texte ?
8. Est-ce qu'il a fait des paragraphes dans son texte ?
9. Est-ce que son texte est clair et cohérent ? (Est-ce que les phrases sont bien reliées entre elles ? Est-ce qu'il y a des contradictions dans son texte ? Est-ce qu'il a bien utilisé les connecteurs ?)

Dans la copie, encadrez les problèmes liés aux idées du texte. Mettez vos remarques dans les espaces 2 et 3 de la copie. Qu'est-ce que votre pair doit déplacer, supprimer, ajouter, modifier ?

10. Est-ce qu'il a fait des fautes de grammaire ? (faites attention surtout à la conjugaison des verbes, aux structures des verbes, aux prépositions et aux adverbes de temps et de lieu...)
11. Est-ce qu'il a utilisé des mots impropres ? Est-ce que son vocabulaire est riche et varié ?
12. Est-ce qu'il a fait des fautes d'orthographe ?

Dans la copie, soulignez les problèmes linguistiques. Mettez vos remarques dans les espaces 2 et 3 de la copie. Qu'est-ce que votre pair doit déplacer, supprimer, ajouter, modifier ?

Conclusion : Avez-vous aimé ce texte ? Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ?

Questionnaire pour la révision collaborative du texte 4

Rappel de la consigne du texte 4 :

Vous commencez vos études dans une ville loin de chez vos parents. Ecrivez-leur pour raconter votre nouvelle vie (études, amis, déplacements, climats, difficultés...).

Pour vous aider à réviser le texte de votre pair, répondez aux questions suivantes :

1. Est-ce que votre pair a écrit à ses parents ?
2. Est-ce qu'il a respecté la forme d'une lettre familière (ville et date, formule d'appel, formule de fin, signature) ?
3. Est-ce qu'il leur a raconté sa nouvelle vie d'étudiant (études, amis, déplacements, climats, difficultés...) ?
4. Est-ce que ses idées sont riches et intéressantes ? Est-ce qu'il y a des informations inadéquates au sujet dans son texte ?
5. Est-ce qu'il a fait des paragraphes dans son texte ?
6. Est-ce que son texte est clair et cohérent ? (Est-ce que les phrases sont bien reliées entre elles ? Est-ce qu'il y a des contradictions dans son texte ? Est-ce qu'il a bien utilisé les connecteurs ?)

Dans la copie, encadrez les problèmes liés aux idées du texte. Mettez vos remarques dans les espaces 2 et 3 de la copie. Qu'est-ce que votre pair doit déplacer, supprimer, ajouter, modifier ?

7. Est-ce qu'il a fait des fautes de grammaire ? (faites attention surtout à la conjugaison des verbes, aux structures des verbes, aux prépositions et aux adverbess de temps et de lieu...)
8. Est-ce qu'il a utilisé des mots impropres ? Est-ce que son vocabulaire est riche et varié ?
9. Est-ce qu'il a fait des fautes d'orthographe ?

Dans la copie, soulignez les problèmes linguistiques. Mettez vos remarques dans les espaces 2 et 3 de la copie. Qu'est-ce que votre pair doit déplacer, supprimer, ajouter, modifier ?

Conclusion : Avez-vous aimé ce texte ? Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ?

Fiche de correction collective du texte 1

Idées :

Quelques étudiants n'ont pas bien lu la consigne : ils ont écrit leur texte en se situant à Paris.

Des textes parfois trop longs. Certaines histoires sont trop plates, sans effet sur le lecteur.

Dans certains textes, les auteurs n'ont pas raconté jour après jour ce qu'ils ont fait.

Mauvais clichés sur Paris :

- prendre la barque sur la Seine.
- Tous les Parisiens respectaient le code routier.
- La vie à Paris était heureuse.
- Le pâté était célèbre.
- J'ai mangé beaucoup de plats français.
- Paris est une ville ensoleillée.
- Il neige en novembre.

Cohérence :

- * Comme il faisait chaud, donc j'ai marché à la longueur de la Seine.
- * J'ai resté dans un hôtel où la service est généreuse. Une chambre d'où je peux regarder la Seine est commode.
- * La vie à Paris était dynamique, vive. Mais il y avait beaucoup de joyeuses.
- * Je suis allée aussi au musée, au château de Versailles.

Lexique :

- voyageurs # touristes
- monuments # paysages
- * J'ai pris (eu, passé) un voyage.
- * J'étais très agréable.
- * Je me sentais très agréable. Je me sentais calme.
- * Rester dans un hotel
- * Une fête petite. Des célèbres lieux.
- Arriver # aller # venir
- * Beaucoup # plusieurs
- * Il y avait beaucoup de personnes à Notre-Dame.
- Le lieu dernier # le dernier lieu

Grammaire :

- les # des : *visiter les monuments célèbres, goûter les spécialités.
- * Acheter des beaux souvenirs.
- * C'était très magnifique. C'était très formidable.
- * Elle brillait, très belle !
- * Dans le premier jour, ...
- * A après-midi, ...
- * Au matin, ...
- Un lundi # lundi # le lundi

Fiche de correction collective du texte 2

Idées :

Vous avez fait d'excellentes remarques sur les idées du texte de votre pair. Bravo !

Mais certains ont oublié d'encadrer les erreurs sémantiques.

Dans certains textes, vous n'avez pas beaucoup raconté ce que vous avez fait, qui vous avez rencontré au mariage. Un étudiant a parlé du mariage des Vietnamiens en général. Certaines introductions ont été trop longues.

Cohérence :

Attention : un texte peut être très cohérent sans la présence des connecteurs.

- Temps : *Il était marié et il avait deux enfants.

Forme d'une lettre :

- * Chère Benoît ,
- * Cher Pierre.
- * Je suis bien.
- * Tes travaux sont bons ?
- * Je dois arrêter ici.
- * Je t'embrasse fortement.

Lexique :

- J'étais peu inquiète # J'étais un peu inquiète.
- * Se disputer des mariés
- Marier # se marier
- Cérémonie # fête
- Complet # costume
- Bise # baiser
- Parler # dire
- Chercher # trouver
- Témoin # témoignage
- * Porter des vêtements poliment. * Elle s'habillée une grande robe.
- Chambre # pièce
- * As-tu su le mariage de X ?
- * Nous te manquons beaucoup.
- * Le marié a pris la bague à la mariée.
- * Je crois que si tu pouvais y participer, tu aurais la même opinion.
- * Je l'ai aidé à préparer les travaux.

Grammaire :

- * Ce mariage se passait très bon.
- * C'est la belle fille que je l'ai accompagnée chez toi.
- * Sa mère a pleuré quand elle a vu Lan sortait avec son marié.
- * Quelle émue !
- * Je t'envoyerai quelques photos.
- * Je souhaite que tu es là.
- * J'avais regrettable que ...
- Tous # tout : *Tous sont simple mais très satisfaits.
- * Comment penses-tu ?
- * C'était très magnifique.
- * J'ai mangé bien. J'ai bu beaucoup.

Fiche de correction collective du texte 3

Idées :

Pour les réviseurs :

Vous avez fait d'excellentes remarques sur les idées du texte de votre pair. Bravo ! Mais certains ont encore oublié d'encadrer les erreurs sémantiques.

Pour les auteurs :

- La plupart d'entre vous ont fait de très bons textes avec des idées intéressantes et originales (mariage à Marseille, grands-parents français, mission du mari...).
- Très peu d'étudiants ont corrigé leurs erreurs dans l'espace 4 de la première version. Quelques auteurs ont fait un texte plus ou moins hors-sujet (ils n'ont pas vraiment répondu à la lettre de M. Tonton, ils n'ont pas écrit en tant qu'une Espagnole...).
- Faut-il se rencontrer pour se donner les clés ?
- Certains n'ont pas su faire une proposition : Ex : *Pourquoi nous avons rendez-vous avant le 14 juillet ?
- Comment M. Tonton peut vous contacter par téléphone ?

Cohérence :

- Quand vous énumérez des raisons pour expliquer votre décision, votre texte sera plus cohérent si vous utilisez des connecteurs :

D'abord/ En plus = En outre = Par ailleurs = De plus / Enfin

Premièrement/ Deuxièmement/ En dernier lieu

- Certains textes présentent encore des incohérences. Essayons d'améliorer les passages suivants :

Ex :

- *Marseille est au bord de la mer. J'adore la mer et votre appartement a 3 chambres. Il convient à ma famille.
- * Je ne veux pas vivre à Madrid parce que ma maison est située au cœur de la ville ici il y a beaucoup de bruit et il fait trop froid. Je sente que cela manque d'air. Je pense que vous pouvez échanger la maison avec moi.

Ceci dit, la plupart d'entre vous ont su rendre vos textes plus cohérents après la révision collaborative avec votre pair. Félicitations !

- Attention à l'utilisation de « parce que » :

Ex : *Parce que votre appartement situé au cœur de la ville, nous faisons bien des achats et visitons aussi des monuments célèbres.

Forme d'une lettre :

- Beaucoup ont mis les coordonnées de l'expéditeur à la place de celles du destinataire.
- Formule d'appel : * Cher M. Tonton,
- Quelques personnes ont oublié la formule de fin de la lettre.

Lexique :

- Echanger (v.)
- Vacances (f)
- *Nous avons besoin d'avoir des consensus. Alors, nous avons rendez-vous ? Ecrivez !

Grammaire :

- *Du juillet au août
- * aider à votre fils de pratiquer l'espagnol
- * visiter ma famille
- * Avant de nous échanger nos maisons, je vous propose de se rencontrer.
- * Je vous téléphonerai plutôt si possible.
- * Enfin, cette maison est bien équipée. Ça me fait satisfaite et je trouve confortable comme chez moi.

Fiche de correction collective du texte 4

Idées :

En général, vos textes sont intéressants à lire. Certains d'entre vous ont écrit avec beaucoup d'émotion.

Vous avez su vous corriger à l'aide des remarques de votre pair. Bravo.

Cohérence :

Vos textes sont clairs et cohérents. Vous avez su faire des paragraphes.

Améliorons le paragraphe suivant :

- * Depuis je vais à Hanoi pour commencer mon étude universitaire, il fait très chaud. Hier, il a fait un peu froid, j'ai dû mettre mon pull, le matin il y avait beaucoup de brouillard.

Langue :

Vocabulaire :

- * La circulation à Hanoi est troublée.
- * Gardez votre santé
- Baiser # bisou
- * La vie d'étudiant est ravie.
- * Passer par la rue
- Chercher # Trouver
- * Je peux m'occuper bien.
- * Le prix des marchands est cher.
- * Le bus est très peuplé.
- Université # universitaire
- * Mes professeurs sont capables.
- * La pluie n'est pas allongée.

Grammaire :

- * Vous ne vous inquiétez pas.
- * Vous vous occupez de votre santé
- * Ca me fait dynamique
- * Ca me fait fatigué quand j'ai du cours de l'après-midi.
- * Elle manque de ses parents.
- * Pendant ces jours récents, quelques choses se sont passées.
- Même + N + avec/ comme + N

ANNEXE 2 : LE CORPUS DES TEXTES

Corpus des textes

Vous trouverez dans ce corpus les 48 textes produits par trois groupes de pair pendant l'expérimentation.

Comment lire la transcription des textes :

Les textes ont été reproduits le plus fidèlement possible aux versions papier. Les suppressions faites par l'étudiant dans ses copies sont barrées avec deux lignes. Ex :

~~matin.~~

Groupe 1 : Z1TB - Texte 1

Première version	Deuxième version
<p>Bonjour tout le monde, Je vous présente mon voyage d'une semaine à Paris.</p> <p>Je suis arrivé à l'aéroport Paris-Orly à huit heures du matin lundi matin après des heures fatigantes dans l'avion. Je Ensuite, J'ai pris un taxi pour aller à un hôtel au centre à de Paris. Pendant toute la cette journée-là, Je suis J'y suis resté pour me reposer. Mardi, J'ai visité (la cathédrale Notre-Dame de Paris). (Quelle grande contruction !) C'était la première fois que J'ai regardé une telle cathédrale. J'ai aussi rencontré beaucoup de gens qui étaient très expr impress supprenants par sa beauté. Mercredi, Il pleuvait de toute la journée, donc Je m'est étendu sur le lit et regardé la télé. Jeudi, ^{soir} Je, Je me suis promené au long de la Seine avec mes amis, et puis, dans le bateau... Tout était brian ! J'ai pris beaucoup de photos. Je Mes amis Vietnamiens les aiment beaucoup. Le vencredi, J'ai visité le château de Versailles. Beaucoup de touristes y venaient voir le château des Rois Français. C'était très heureux que J'ai compris mieux l'histoire de la France.</p>	<p>Au mois de juillet de l'année dernière, J'ai fait un voyage d'une semaine à Paris. Je vous raconte ce voyage magnifique.</p> <p>Mon voyage s'est a commencé à lundi. Je suis arrivé à l'aéroport de Paris-Orly à 8 heures du matin. Ensuite, J'ai pris un taxi pour me déplacer à un hôtel qui se trouvait près de la Seine. Cett Ce hôtel était assez bien équipé et Je pouvais regardé La Seine par sa fenêtre. C'était magnifique ! Je J'ai mis toute cette journée-là pour me reposer, regarder la télé mais et sou surtout regarder contempler la Seine qui ét était vraiment brillante par beaucoup de un grand nombre de lamps. Mardi, J'ai visité La tour Eiffelle. C'était exactement un un des monuments les plus grandes que dans de la planète. J'ai pris l'escalade. J'ai aussi acheté des photos de cette tour. Les deux jours suivants, J'ai contemplé la cathédrale Notre-Dame de Paris et le musée du Louvre. La Notre-Dame de Paris se possédait une beauté originale. J'ai rencontré beaucoup de touristes qui venai venaient de qui étaient tr absolument surpris par sa beauté. Sorti de la Notre-Dame de Paris, Je suis allé au mussée du Louvre en métro. Comme vous le savez, Le Louvre est considéré comme le plus grand musée du monde. Là-bas, Je Je J'ai vu le tableau « La Joconde » pour la première fois. Quelle merveille ! Heureusement, J'ai aussi fait de la connaissance avec deux amis Marocains. Nous nous sommes parlé en français et J'ai eu de la chance de présentéer mon pays vietnamien à ces deux amis Africains. Vencredi, J'ai visité le château de Versailles pendant toute la journée. Quelle grande construction ! J'étais vraiment impressioné par son ancieneté et par son histoire aussi. Samedi, J'ai visité le centre ville de Paris. J'ai goûté du fromage de Paris. Mais c'était intolérant dommage que je n'arrivais pas à en manger un peu. Samedi après-midi, J'ai fait des achats courses. J'ai acheté beaucoup de souvenirs et un livre de de Napoléon Bonaparte que j'aimais depuis longtemps. Samedi soir, je me suis promené au long de la Seine pour contempler Paris pour la dernière fois. Le jour Le lendemain, Je suis revenu au Vietnam. Visiter Paris, la capital de la lumière, c'est un souvenir inoubliable. J'espère que J'aurai J'irai à Paris de nouveau.</p>

Groupe 1 : Z1TB - Texte 2

Première version	Deuxième version
<p>Cher Nicolas,</p> <p>Tu commences ton tes études à université ? Comment ça va ? Moi, Je suis à Hanoi, Je viens d'assister au mariage de mon ami, Paul. et Je te le raconte com</p> <p>Le Paul s'est marié avec Sophie, une belle fille. Leur mariage s'est passé à un église. Paul et Sophie ont invité beaucoup de personnes. Tout étaient présents là-bas. C'était précisément 7h du matin que le mariage a commencé. Paul et Sophie sont ensemble entré dans l'église. Tout était magnifique ! Paul et Sophie étaient tout beaux. Je me sen Et puis, J'ai assisté à un repas. Nous étions très contents. Nous avons mangé, bu beaucoup, et ensuit. Nous avons pris des photos avec Paul et in Sophie. Je me sentais très heureux ! J'espère C'est C'était un mariage inoubliable dans ma vie !</p>	<p>Cher Nicolas,</p> <p>Tu commences tes études universitaires ? Moi, Je les commence depuis un mois. Tout va bien ! Je te remercie pour ton cadeau le mois dernier. Tu sai Sais-tu que Je viens d'assister au mariage de mon meilleur ami, Paul. C'est magnifique! Je te raconte de ce mariage inoubliable.</p> <p>Paul, Il s'est marié avec Maria, une belle fille. Ils ont organiser leur mariage à une église dans le le X^{Ver} arrondissement de Paris.</p> <p>La cérémonie a commencé à 8h de dimanche matin. Tout était décoré rose ! Les mariés étaient très beaux. Ils sont ensemble entrés dans l'église. Tout le monde a applaudi. Ensuite, Ils se sont donné la bague.</p> <p>Après la cérémonie, une fête amusant a été organisée. Nous avons mangé beaucoup. Quelle magnifique fête ! Je me sentais très heureux parce que j'ai rencontre mon vieux amis, Eric. Nous nous sommes parlé beaucoup de notre souvenirs. C'était un mariage inoubliable de ma vie !</p> <p>Nicolas, j'espère que te voir bientôt pour te parler d'avantage ; je te souhaite de réussir dans ton ta nouvelle école.</p> <p>Amicalement Z1TB</p>

Groupe 1 : Z1TB - Texte 3

Première version	Deuxième version
<p>Madame Xita 43, rue de St. Etient Mallorca, le 25 mai</p> <p>Chèer Monsieur,</p> <p>Nous venons de lire dans votre lettre votre proposition d'échange de maison.</p> <p>Il faut dire que votre échange nous intéresse beaucoup. Come vous le savez, j'habite à Mallorca, une ville très sèche et manquant d'eau donc j'aime bien la ville votre ville natale qui se situe au bord de la mer. J'aime aussi le calme de votre ville parce/que j'ai maintenant 65 ans.</p> <p>Au sujet de votre maison, : il n'y a rien à se plaindre. De plus, des plantes nous sont plaisent.</p> <p>M. Tonton, Je suis nous sommes très contents d'avoir un de faire des vaccances en France et d'aider à votre fils de pratiquer l'Espagnol.</p> <p>Monsieur, avant de nous échanger nos maisons, Je vous propose de se rencontrer pour avoir des informations plus concrètes et nous donner les clés.</p> <p>Contactez-moi par télléphone.</p> <p>Cordiales salutations.</p> <p>Polinie Xita.</p>	<p>Madame Xita 43, rue de St Etient Mallorca, le 25 mai</p> <p>Cher Monsieur.</p> <p>Nous venons de lire dans votre lettre votre proposition d'échange de maison.</p> <p>Il faut dire que votre échange nous intéresse beaucoup. Comme vous le savez, j'habite à Mallorca, une ville très sèche et manquant de l'eau donc j'aime bien votre ville Marseille qui se trouve au bord de la mer. J'aime aussi le calme de votre ville parce/que j'ai maintenant 65 ans.</p> <p>Monsieur, je veux vous dire aussi que votre maison est magnifique, il n'y a rien à se plaindre de votre maison.</p> <p>Je suis très contente d'accepter notre proposition d'échange maison et aider votre fils à pratiquer l'espagnol. Pourtant, avant de nous échanger nos maisons, je vous proposer de nous parler par téléphone pour des informations plus concrètes. Je vous téléphonerai plutôt si possible.</p> <p>Recevez nos sincères salutations.</p> <p>Polinie Xita.</p>

Remarques : version initale avec 4 endroits barrés. Deuxième version très propre.

Groupe 1 : Z1TB - Texte 4

Première version	Deuxième version
<p style="text-align: right;">Hanoi le 15 Nov</p> <p>Chers parents,</p> <p>Je viens de recevoir votre lettre et je suis très gai que tout marche bien.</p> <p>J'ai commencé mes études universitaires il y a 3 jours. Je vais à l'école seule le matin seulement. Les cours ne durent pas trop longs. Mes professeurs, ils sont très savants et sympas. J'ai aussi fait con de la connaissances avec deux amis. Ils sont très drôles. Comme vous le savez, je me suis installé dans la cité universitaire qui est très proche de mon amphithéâtre, alors je mets 5 minutes de piéd seulement chaque matin pour aller à l'école. Mais, j'ai un problem : c'est le déplac de passer par la rue l'autoroute parcequ'il y a trop de moyens de transport.</p> <p>Maintenant, c'est en hiver, Il fait froid mais et sec. Je m'habitue à cette froid. Toutefois, Il y a beaucoup de f poussières et fumée. des moyens de tran d'ici.</p> <p>Parents, con est-ce qu'il fait froid chez vous et est-ce que la rou devant notre maison, elle est bien con construite ?</p> <p>Je dois finir : je vais me coucher à 23h comme mes amis dans notre salle. Je vous souha Ecrivez-moi, souvent. J'attends des nouvelles de toute la famille.</p> <p>Je vous embrasse très fort !</p> <p style="text-align: right;">Z1TB</p>	<p style="text-align: right;">Hanoi, le 15 Nov, 2009.</p> <p>Chers parents,</p> <p>Je viens de recevoir votre lettre et je suis très content que tous aillent bien.</p> <p>Comme vous le savez, j'ai commencé mes études universitaires depuis deux mois à Hanoi, une ville très animée. Je vous raconte ma nouvelle vie.</p> <p>Je vais à l'école 3 fois par semaine, ce sont lundi, mardi et vencredi matin. Des cours chez moi ne durent pas trop longs. A mon école, des professeurs sont très savants et sympas. J'ai aussi fait de la connaissances avec 2 amis. Ils sont très drôles.</p> <p>Puisque, je m'installe dans la cité universitaire qui est très proche de mon amphithéâtre, je mets 5 minutes de piéd seulement pour aller à l'école. Mais, pourtant, je suis c'est difficile pour moi à passer par l'autoroute parcequ'il y a trop de moyens de transport.</p> <p>Maitenant, c'est en hiver, Il fait froid ici d'ici. Je m'habitue à cette froid. Toutefois, Il y a trop de poussière et fumée.</p> <p>Mes chers parents, est-ce qu'il fait froid chez vous et la route devant notre maison, s'est elle s'est bien construite ?</p> <p>Je dois finir : je vais me coucher à 23h. Ecrivez-moi, souvent. Je vous souhaite une bonne santé !</p> <p>Je vous embrasse très fort !</p> <p style="text-align: right;">Z1TB</p>

Groupe 1 : Z1F - T1

Première version	Deuxième version
<p>La semaine, j'ai fait un voyage à Paris. C'est parfait !</p> <p>A la matin, le ciel était beau et pur. D'abord, je suis allée au à la Seine. C'était un rivière très joli mais je la connais. La suite, à 9 heures je suis allée au château de Versailles en bus. C'est à l'aise ! Le château de Versailles était un monument très grand et vive. Je sentais très content quand l'voir. C'est magnifique ! A 11 heurs, je suis déjeuné et s' repose je suis reposé. J'au j'ai écouté la music, les songs de France. Hereux ! L'après-midi, je suis allé continu au cathédrale Notre-Dame de Paris. Il connaît un grand succès au monde et j'y amiais beaucoup.</p> <p>J'espoie J'espoie que retouner j'y retournerai.</p>	<p>Le voyage est un loisir de beaucoup de personnes. Et moi aussi. Alors, la semaine, je me suis mis je m'ai mise à faire un voyage à Paris-une belle ville de la France !</p> <p>Lundi, à matin, il faisait beau et très clair. A 7 heures, je suis arrivé à Paris en avion. Puis Après beaucoup de l'heures, j'ai été ci-ce pays. Je suis heureux et être vraiment à l'aise ! Puis, j'ai prise un taxi pour aller à l'hôtel. Je me suis reposée pour préparéer un nouveau départ. Mardi, au point du jour, je suis allée à la Seine. Quand il y avait du soleil. C'était une rivière très jolie et pur. Ensuite, je suis retournée à l'hôtel. A l'hôtel, j'ai pris un bon petit déjeuner. Ici, on a eu le choix : petit déjeuner aux œufs où à la viande avec du riz, des bananes. Le samedi, je suis parti au Cathédrale Notre-Dame de Paris. Magnifique ! je l'aimais beaucoup. Enfin, A dimanche, je suis vue venue au château de Versailles-un monument très grand et grandiose. Les français l'ont prétentieux.</p> <p>J'espère. J'espère que j'y retournerai.</p>

Groupe 1 : Z1F - T2

Première version	Deuxième version
<p style="text-align: right;">Hanoi, lundi le 5 octobre 2009</p> <p>Chère Mai Phuong</p> <p>Je suis ravi quand te écrire. D’abord, je te souhaite de réussir et sa familial famille a toujours beaucoup de chance.</p> <p>J’ai envie de te raconter le mariage de Nhu Ngoc-une mon nouvelle ami. Elle est à Paris depuis 2 ans. Elle m’a invité participer à sa mariage. C’était lundi. Matin, la cérémonie du mariage a organisé à la cathédrale Notre-Dame... C’était magnifique ! tout le monde ont parlé : vive les mariés ! Après la cérémonie, nous avons participé à une fête qui a été très gaie et beaucoup de bon à manger. C’était délicieux ! Le soir, nous sommes dansé et chanter ensemble.</p> <p>Tièdement ! J’ai passé une soirée agréable. Mes prèmières impressions de Paris sont était donc très bonnes. J’espère que tu y’aime aussi. Je t’envoyerai des photos dans le temple bientôt. J’attends ta réponse. A bientôt.</p> <p style="text-align: right;">Grosses bises. Z1F</p>	<p style="text-align: right;">Hanoi, lundi le 5 octobre 2009</p> <p>Chère Alice !</p> <p>Je suis ravie de te écrire. D’abord, je te souhaite chercher un travail bien et ta familial a toujours beaucoup de chance.</p> <p>J’ai envie de te raconter le mariage de Fiona. Elle m’a invitée à sa mariage et j’ai été pour. C’était lundi, le matin, la cérémonie du mariage s’est passé à la cathédrale Notre-Dame. C’était magnifique ! Tout le monde a ensemble br est ensemble parlé : Vive les mariés ! Bravo !</p> <p>Après la cérémonie, nous avons participé à une fête qui était très gaie et beaucoup de bon à manger. Délicieusement ! Le soir, nous sommes dansés et sommes avons chanteré ? C’était parfait !</p> <p>J’ai Je suis passé une soirré intéressant. J’espère qu’ils ont toujours hereux. Je t’envoyerai des photos à bientôt. Je t’attends. A bientôt.</p> <p style="text-align: right;">Grosses bises. Z1F</p>

Groupe 1 : Z1F - T3

Première version	Deuxième version
<p>Newyork, le 2 septembre</p> <p>Chèr monsieur !</p> <p>Je viens de recevoir votre lettre. Je sentis vos sincères. Je suis contente de votre appartement. Puisque mon travail, donc, je voudrais chercher vraiment un appartement qui est calm et clair. ma famille a 4 nombreuses : mon mari et deux enfants. Je crois que mes enfants aiment bien la petite terrasse avec des plantes.</p> <p>J'accepte de votre proposition d'échange de la maison. J'espère épre. J'espère que nous y venirons dans le temps plus tot. Apres vous recevons cette lettre. Téléphonez-nous !</p> <p>Finalement, je vous souhaite avoir un bon voyage.</p> <p>Merci bien !</p> <p>Sylvie Duval</p>	<p>M. Sylvie</p> <p>15 rue des Madrid</p> <p>Sylvie@wajadu.fr</p> <p>Madrid, le 2 août.</p> <p>Chèer monsieur !</p> <p>Nous avons vu votre proposition. Votre intention de venir à Madrid l'été prochain a attiré notre attention. Votre maison nous conviendrait parfaitement. Nous aimons sommes content. Elle est confortable et ensoleillé. En plus, nous aimons une petite terrasse avec des plantes. Je suis sûr que ma famille sera très agréable. Ma famille a 3 personnes : moi, mon mari et une petite fille 5 ans. Mon mari est un écrivain et il adore calm et clair. Mathalie, ma petite fille est très sympathique et aimable. Elle aime les fleures et les plantes. Une petite terrasse la donne très intéressant. J'espère que nous y viendrons dans le temps plus tot. Je crois que vous aura un bon voyage dans notre pays. La météo en l'été à Madrid réserve généralement. du soleil et des températeus très agréables. Finalement, si vous avez reçu cette lettre. Téléphonez-nous !</p> <p>Bien à vous.</p> <p>Sylvie Duval</p>

Groupe 1 : Z1F - T4

Première version	Deuxième version
<p>Hanoi le 15 novembre 2009</p> <p>Chers parents,</p> <p>Il est deux heures du matin et moi, je suis assis devant la porte de ma chambre en écrivant cette lettre. Depuis mon entrée à l'université, je n'ai pas eu une seconde à moi et je suis sincèrement désolée de ne pas avoir pu vous écrire avant. Je vais vous raconter ma nouvelle vie.</p> <p>Maintenant, ma vie est plus stable. A l'université j'ai fait des études de lundi à mar-vendredi j'ai fait tous ses efforts pour l'obtention de bon résultats. Heureusement ! J'ai reçu toujours beaucoup aidée de à mes amis dans les moments les plus difficiles. Ici, je ne me suis jamais sentie seule. Mes amis, il ont été excellent. J'ai pu vraiment compter sur eux. Le weekend, nous sommes sortis ensemble. Nous chantions, dansions et nous amusions. C'était formidable ! Mais parfois, j'ai eu les difficiles, le temps changeait souvent. C'est pourquoi, j'ai eu rarement mal à la tête. Mais maintenant, je peux manger et boir à peu près normalement dans ma chambre intacte.</p> <p>Mes chers parents adorés ! Je comprends que vous n'avez pas la vie facile non plus et j'espère que je me l'améliore vite.</p> <p>Finalement, je ^{vous} souhaite toujours avoir une bon santé ici et beaucoup de chance. Je vous aime beaucoup.</p> <p>Ecrivez-moi plus souvent. Je vous embrasse très affectueusement.</p> <p>Z1F</p>	<p>Hanoi le 15 novembre 2009</p> <p>Chers parents,</p> <p>Je viens de recevoir votre lettre. Je suis très heureux de tous ont une bonne santé et tout va bien.</p> <p>Il est deux heures du matin et moi, j'assieds devant la porte de ma chambre en écrivant cette lettre. Depuis mon entrée à l'université, je n'ai pas eu le temps à moi et je suis vraiment désolée de ne pas pouvoir vous écrire avant. Je vais vous raconter ma nouvelle vie.</p> <p>Maintenant, ma vie est plus stable. A l'université, je fais des études de lundi à vendredi. Mes cours intéressants et mes professeurs sont satisfaits. Je fais tous mes efforts pour l'obtention de bons résultats. Heureusement ! Je reçois toujours beaucoup d'aidée à mes amis dans les moments les plus difficiles. Je ne me sens jamais seul. Mes amis, ils sont amusants mais sérieux. Ils sont excellent. Je peux vraiment compter sur eux. Le weekend, nous sortons ensemble. Nous chantons, dansons et amusons. C'est formidable ! Mais à côté de quelques faciles, j'ai les difficiles comme les transports, les temps ... D'ici, il y a beaucoup de transports, le temps change souvent. C'est pourquoi, j'ai parfois mal à la tête. Mais maintenant, je peux manger et boir à peu près normalement dans ma chambre petite.</p> <p>Mes parents adorés ! Je comprends que vous n'avez pas la vie facile non plus et j'espère que je me l'améliore vite.</p> <p>Finalement, je vous souhaite toujours une bonne santé et beaucoup de chance. Je vous aime beaucoup.</p> <p>Ecrivez-moi plus souvent. Je vous embrasse très affectueusement.</p> <p>Z1F</p>

Groupe 2 : X2B - T1

Première version	Deuxième version
<p>Cet été, j'ai fait un voyage d'une semaine à Paris.</p> <p>Il y a 1 jour après mon retour. J'ai eu un voyage d'une semaine à Paris. C'est un bon voyage !</p> <p>Paris est une ville très magnifique, un capital de lumière, de la fashion et elle est très propre, comode.</p> <p>J'ai resté dans un hôtel où la service est très généreux. Une chambre d'où je peux regarde La Seine est conforte.</p> <p>Le premier jour, j'ai visité le Cathédrale Notre-Dame de Paris, un vieux cathédrale. Le soir, j'ai pu marcher au bord de La Seine, et regarder la Tour Eiffel. Le jour, elle n'est qu'une tour en fer, mais le soir elle br brille, très belle... Les jours après, je me suis promené dans les parc, je suis allé au supermarché et ai mangé des bons plats. Je suis allé aussi au musée, au château de Versailles. J'ai pris beaucoup de photos. Toutes sont belles et je les aime. Le septième jour, j'ai préparé les cadeaux pour ma famille et mes amis. Je suis rentré en avion.</p> <p>C'est un souvenir que je n'oubliais jamais.</p>	<p>Il y a 1 jour après mon retour. J'ai eu un voyage d'une semaine à Paris. C'est un voyage inoubliable !</p> <p>Paris est une ville très magnifique, un capital de lumière, de la fashion et elle est très propre et co</p> <p>J'ai resté dans un hôtel où la service est très généreuse. Une chambre d'où je peux regarder La Seine est commode. Le premier jour, j'ai visité la cathédrale Notre-Dame de Paris, une vielle cathédrale. Le soir, j'ai pu marcher au bord de la Seine ou prendre la barque, regarder les paysages, la Tour Eiffel. Le jour, elle n'est qu'une tour en fer, mais le soir elle brillait, très belle... Les jours après, je me suis promené dans les parcs, je suis allé au supermarché. J'ai mangé beaucoup de plats français, le pâté célèbre, il est très bon. Je suis allé aussi au musée, au château de Versailles. J'ai pris des photos, toutes sont belles et j'ai fait un album de ce voyage. Le dernier jour, j'ai préparé les cadeaux pour mes amis et ma famille. Je suis rentré en avion.</p> <p>J'aime beaucoup Paris, j'ai eu des souvenirs de beaux paysages et les Parisiens sont polis. Mais mon pays, il est aussi très beau et super.</p>

Groupe 2 : X2B - T2

Première version	Deuxième version
<p>Cher Paul !</p> <p>Tu vas bien ? Samedi dernier, c'était le mariage de Ly. Tu n'as pas pu assister parce que tu étais en mission au Japon. C'était un mariage magnifique !</p> <p>Il a eu lieu à la cathédrale Sainte Marie. J'ai aidé Ly à préparer tous les travaux nécessaire. A 8h30, le mariage a été commencé. La mariée et son père son entrés, Ly-elle était très belle ! Ensuite, devant le témoignage du Dieu, le curé et de tout le monde dans la cathédrale, le marié et la mariée ont juré de vivre toujours ensemble, ils ont passé de la main à la main les bagues et ils étaient très heureux.</p> <p>J'ai reconnu beaucoup de nos amis universitaires. Est-ce que tu peux deviner ce qui j'ai rencontré ? C'est Duy, il est revenu du Brésil. Il était très beau mais le plus beau c'est était le marié, bien sûr !</p> <p>L'époux de notre amie est gentil et poli.</p> <p>Ecris-moi, je veux ee savoir ce que tu as fait au Japon.</p> <p>Au revoir et à bientôt !</p>	<p style="text-align: right;">Hanoi le 10 octobre 2009</p> <p>Cher Paul !</p> <p>Tu vas bien ? Samedi dernier, c'était le mariage de Ly. Tu n'as pas pu assister parce que tu étais en mission au Japon. C'était un mariage magnifique !</p> <p>Il a eu lieu à la cathédrale Sainte Marie. J'ai aidé Ly à prépas préparer tous les travaux nécessaires. A 8h30, la mariée et son père son entrés. Ly, elle était très belle ! Ensuite, devant le témoignage du Dieu, du curé et de tout le monde dans la cathédrale, le marié et la mariée ont juré de vivre toujours ensemble, ils ont passé de la main à la main les bagues et ils étaient très heureux.</p> <p>La cérémonie fête s'est passé très joyeusement. Nous avons dansé, avons bu du champagne et nous avons beaucoup bavardé. J'ai reconnu des amis universitaires. Tu te souviens Duy ? Il est revenu du Brasil, il a fini son étude étrangère.</p> <p>Ecris-moi, je veux savoir ce que tu as fait au Japon.</p> <p>Au revoir et à bientôt !</p> <p style="text-align: right;">Amicalement X2B</p>

Groupe 2 : X2B - T3

Première version	Deuxième version
<p>Espagne</p> <p>Mme Hocarlo 99 rue des Michels Hocarlo@yahoo.fr Espagne, le 20 mai</p> <p>Cher Monsieur,</p> <p>Nous avons reçu votre lettre et nous nous sommes discutés. Le calme et l'ensoleillement de votre appartement nous plaisent. J'ai besoin d'un logement pour me reposer et votre appartement est excellent.</p> <p>Nous avons trois personnes. Notre fils a 9 ans, il apprend le français à l'école. Un voyage dans votre pays serait l'occasion de parler une belle langue, notre fils pourrait mieux parler la langue qu'il apprend.</p> <p>Mais nous avons encore une question : est-ce que votre appartement est près du métro et du supermarché ?</p> <p>Nous attendons votre réponse. Merci monsieur.</p> <p>Elizabeth Hocarlo</p>	<p>Mme Hocarlo 99 rue Maria Espagne Haucarlo@yahoo.fr Espagne, le 25 mai</p> <p>Monsieur,</p> <p>Nous avons reçu votre lettre et nous nous sommes discutés. Il y a trois semaines, nous avons publié notre proposition d'échange de maison du 15 juillet au 15 août, nous espérions trouver un logement à Marseille. Nous sommes très joyeux en lisant votre lettre.</p> <p>Votre appartement nous plaît : calme, confortable, ensoleillé et en face du vieux port. C'est excellent nous reposer. Notre fils de 9 ans, apprend le français à l'école. Je pense qu'un voyage en un mois dans votre pays serait une occasion de parler une belle langue, notre fils pourrait parler mieux la langue étrangère qu'il apprend.</p> <p>Un ami de ma famille, il habite à Marseille. Nous ne nous rencontrons pas depuis un an. Cet été est une bonne occasion pour venir le voir.</p> <p>Si vous avez quelle question, contactez-nous par lettre, mail ou téléphone.</p> <p>Elizabeth Haucarlo</p>

Groupe 2 : X2B - T4

Première version	Deuxième version
<p>Hanoi, le 10 décembre 2009</p> <p>Cher parents,</p> <p>Vous allez bien ? Je viens de m'installer dans l'appartement de ma famille d'accueil au capital. Il est à 1,5 km de l'université. C'est près, j'ai pris ma bicyclette que ma tante m'avait offerte pour mes déplacements. Je n'ai pas eu de difficulté avec la circulation mais le seul problème, c'est pour traverser par la rue : il n'y a pas beaucoup de piétons et trop de moyens de transport.</p> <p>J'habite avec une amie du lycée, elle s'appelle Linh, elle est gentille. J'ai de nouveaux amis. Une de ces amis est très aimable et sympa. Elle m'a aidé beaucoup.</p> <p>A l'université, les études ne sont pas comme du lycée. Il faut travailler individuellement beaucoup et les professeurs ne conduisent que les problèmes que les étudiants ne comprennent pas ou les questions difficiles. Je peux participer à beaucoup d'activités, c'est très intéressant parce que ces activités me font plus dynamique.</p> <p>Le temps est variable ici. Le matin, il fait froid, mais le midi, il fait du soleil. Et la pluie n'est pas allongée.</p> <p>Près de mon appartement, il y a un atelier de mécanique, c'est trop bruyant ! Je ne peux pas dormir à midi, cela me fait fatigué quand j'ai du court de l'après-midi.</p> <p>Je dois finir : j'ai encore des exercices.</p> <p>Ecrivez-moi. J'attends des nouvelles de toute la famille.</p> <p>Je vous embrasse très fort.</p> <p>X2B</p>	<p>Hanoi, le 10 décembre 2009</p> <p>Cher parents,</p> <p>Vous allez bien ? Je viens de m'installer dans l'appartement de ma famille d'accueil au capital. Il est à 1,5 km de l'université. C'est près, j'ai pris ma bicyclette que ma tante m'avait offerte pour mes déplacements. Je n'ai pas eu de difficulté avec la circulation mais le seul problème, c'est pour traverser par la rue : il n'y a pas beaucoup de piétons et trop de moyens de transport.</p> <p>J'habite avec une amie du lycée, elle s'appelle Linh. Nous nous entendons bien. J'ai de nouveaux amis. Une de ces amis est très aimable et sympa. Elle m'a aidé beaucoup.</p> <p>A l'université, les études ne sont pas comme celles du lycée. Il faut travailler individuellement beaucoup et les professeurs ne conduisent que les problèmes que les étudiants ne comprennent pas ou les questions difficiles. Je peux participer à beaucoup d'activités, c'est très intéressant, ces activités me font plus dynamique.</p> <p>Le temps est variable ici. Le matin, il fait froid, mais le midi, il fait du soleil. Et la pluie n'est pas allongée.</p> <p>Près de mon appartement, il y a un atelier de mécanique, c'est trop bruyant ! Je ne peux pas dormir à midi, cela me fait fatigué quand j'ai du cours de l'après-midi.</p> <p>Je dois finir : j'ai encore des exercices.</p> <p>Ecrivez-moi. J'attends des nouvelles de toute la famille.</p> <p>Je vous embrasse très fort.</p> <p>X2B</p>

Groupe 2 : X2M - T1

Première version	Deuxième version
<p>- Le 10, novembre, 2008 : Mes parents et moi, nous sommes arrivés à Paris. Woa !!! Paris est plus magnifique ce qu'on a dit (sur des magazines). Nous restons dans un hotel qui est près de la Seine. Bien que je sois encore fatiguée, j'aime me promener autour de la Seine. Il y a beaucoup de château. La Seine est belle et surtout la nuit. Je l'adors.</p> <p>- Le 11, novembre, 2008 : Aujourd'hui, nous avons visité la Notre-Dame de Paris. Il y a beaucoup de gens ici parce qu'aujourd'hui, nous sommes étions dimanche. Nous avons pris beaucoup de photos. Mais je n'oubli n'ai pas oublié que je devais acheter des souvenirs pour à mes amis, mes grands-parents, mes cousins...</p> <p>- Le 12, novembre, 2008 : Nous avons fait des promenades à Paris. Les Parisiens est sont très gentils. J'ai fait connaissance J'étais heureux de ce voyage.</p> <p>- Les jours suivants, (nous 13, 14). Nous avons visité le château de Versailles. Nous avons mangé beaucoup de bons plats.</p> <p>- Après la une semaine, nous sommes rentrés au Vietnam. Je me souviens toujours de Paris avec de bons souvenirs.</p>	<p>J'ai fait un voyage à Paris avec mes parents. Nous avons resté chez mes cousins. C'était une petite maison avec des herbes avant la maison et avec des roses sur leur fenêtres. Je l'aimais bien.</p> <p>Le premier jour, nous avons fait du pique-nique au bord de la Seine. Il faisait très beau et le ciel était bleu. Nous étions très heureux et le soir-là nous nous sommes promenés près de la Seine. La Seine était belle surtout la nuit. Le deuxième jour, nous avons visité la Tour Eiffel. Elle était haute de 300 mètres. Nous avons pris beaucoup de photos et je les offrirais à mes amis parce qu'ils aimaient bien voir la Tour Eiffel. Le troisième jour, nous sommes allés voir la cathédrale Notre-Dame de Paris. Il y avait beaucoup de gens parce que c'était dimanche. J'ai acheté des cadeaux à mes amis. J'étais un peu fatiguée alors nous sommes rentrés chez mes cousins pour nous reposer. Mes cousins, ils ont fait de bons plats et nous avons mangé bien. Les jour jours après, mes cousins nous ont amenés au château de Versailles. Il était large et beau. Ses décorations étaient très originales.</p> <p>Après mon voyage à Paris, nous devrions rentrer au Vietnam. Mon voyage a duré pendant une semaine avec de bons souvenirs. Je n'oublierais jamais.</p>

Groupe 2 : X2M - T2

Première version	Deuxième version
<p>Marseille, le 10 Octobre</p> <p>Chère Sylvie,</p> <p>Dimanche dernier, Laurence et Lucas, ils ont fait une fête de mariage à la campagne. Comme tu étais à Paris très loin de nous, tu n'as pas assisté à leur mariage. Je t'écis pour te raconter ce qui a passé pendant la fête.</p> <p>Ce jour-là, il faisait beau. Tout était bon. On a décoré la fête de ballons et de fleurs. C'est C'était une fête magnifique avec la musique ! Laurence était très belles et heureuse. Beaucoup d'amis ont fait part du mariage. Ah ! J'ai renconté rencontré Pierre. Il a devien devenu professeur. Je lui ai donné ton adresse.</p> <p>A la fin du mariage, Laurence a lancé son bouquet de fleurs et je l'ai eu. Quelle chance ! Je ne n'oubliais jamais cette cérémonie.</p> <p>Je dois arrêter d'ici. Je t'embrasse bien !</p> <p style="text-align: right;">Ton amie Sonia</p>	<p>Marseille, le 10 Octobre</p> <p>Chère Sylvie,</p> <p>Dimanche dernier, j'ai assisté au mariage de Laurence. Elle est mariée avec Lucas. Ce jour-là, tu n'as pas assisté au mariage à cause de ta maladie. Alors, je t'écis pour te raconter ce qui a passé pendant la fête.</p> <p>On a décoré la fête de ballons et de fleurs. Tout était bon. C'était une fête magnifique ! Laurence et Lucas, ils ont fait leur mariage à la campagne. Laurence était très belle et heureuse. Beaucoup d'amis ont fait part du mariage. Ah ! J'ai rencontré Pierre. Il a devenu professeur. Je lui ai donné ton adresse.</p> <p>A la fin du mariage, Laurence a lancé son bouquet de fleurs et je l'ai eu. Quelle chance ! Je n'oubliais jamais cette fête.</p> <p>Je dois arrêter ici. Je t'embrasse bien !</p> <p style="text-align: right;">Ton amie Sonia</p>

Groupe 2 : X2M - T3

Première version	Deuxième version
<p style="text-align: right;">Madrid, le 23 mai</p> <p>Cher Monsieur,</p> <p>J'ai reçu votre lettre et votre proposition m'intéresse bien. J'aime votre ville avec le vieux port. C'est une occasion pour voyager et pour parler le français. Je suis très contente de votre appartement. Nous sommes quatre personnes et je trouve que votre appartement est très magnifique pour ma famille. J'adore le calme du quartier où vous habitez parce que je veux me reposer quelques jours à Marseille.</p> <p>J'accepte votre proposition mais on peut changer le temps où on échange des maisons parce que mon marié doit prendre en mission du 20 juillet au 27 juillet.</p> <p>Vous pouvez me contacter par lettre, mail ou téléphone. Si vous me téléphonez, contactez-moi au 33 934 853 529</p> <p style="text-align: right;">Maria Mutti</p>	<p style="text-align: right;">Mme Mutti 23, rue Pascal, Madrid Maria Mutti @gmail.es Madrid, le 21 mai</p> <p>Monsieur,</p> <p>J'ai reçu votre lettre et votre proposition m'intéresse bien. J'aime votre ville avec le vieux port. C'est une occasion pour voyager et pour parler le français. Je suis très contente de votre appartement. Nous sommes quatre personnes et je trouve qu'il est magnifique pour ma famille. J'adore le calme du quartier où vous habitez parce que je veux me reposer un mois à Marseille.</p> <p>J'accepte votre proposition mais on peut changer le temps où on échange les maisons parce que mon marié doit être en mission du 20 juillet au 27 juillet.</p> <p>Recevez mes sincères salutations.</p> <p style="text-align: right;">Maria Mutti</p>

Groupe 2 : X2M - T4

Première version	Deuxième version
<p style="text-align: right;">Hanoi, le 10 novembre, 2009</p> <p>Chers parents,</p> <p>Comment allez-vous ? Je vais bien. Je manque de vous. Et vous ? ...</p> <p>A Hanoi, j'ai fait connaissance avec des amis de ma classe. Ils sont très sympas et gentils. Ils viennent des province différentes comme : Hung Yen, Nam Dinh, Hai Phong... Ah ! Nous avons visité l'Espace³². Là-bas, nous avons vu le film « Rêver le français ». J'ai trouvé que le premier film était intéressant, mais le deuxième film était était très monotone parcequ'il parlait beaucoup de la politique et je ne l'ai pas compris compris.</p> <p>Il est magnifique parceque j'ai de bons voisins. Ils m'aident toujours. Je Il y a un marché près de mon logement alors je peux acheter des aliments facilement. Je prends le vélo pour mes déplacements parceque la distance entre mon logement et l'université est de 2 km. Je dois finir : je vais faire mes études !</p> <p>Ecrivez-moi vite. J'attends des nouvelles de toute la famille. Je vous embrasse bien.</p> <p style="text-align: right;">X2M</p>	<p style="text-align: right;">Hanoi, le 10 novembre, 2009</p> <p>Chers parents,</p> <p>Comment allez-vous ? Je vais bien. Vous me manque. A Hanoi, j'ai fait connaissance avec les amis de ma classe. Ils sont très sympas et gentils. Ils viennent des provinces différentes comme : Hung Yen, Nam Dinh, Hai Phong... Nous avons visité l'Espace. Là-bas, nous avons vu le film « Rêver le français ». J'ai trouvé que le premier film était intéressant, mais le deuxième film était très monotone parcequ'il parlait beaucoup de la politique et je ne l'ai pas compris.</p> <p>J'ai de bons voisins qui m'aident toujours. C'est magnifique ! Pre Le marché est près de mon logement alors je peux acheter facilement des aliments. La distance entre mon logement et l'université est de deux kilomètres. €' Alors, je prends le vélo pour mes déplacements.</p> <p>Le temps est très variable ici. Le matin, quand je me lève, il fait un peu froid. Mais le à midi, le température augmente de 3 à 4, 5 degrés. Il y a du soleil. Ensuite, le soir, il fait froid, je dois mettre mon pull. Le température change rapidement !</p> <p>Je dois finir : je vais faire mes devoirs !</p> <p>Ecrivez-moi vite. J'attends des nouvelles de toute la famille. Je vous embrasse bien.</p> <p style="text-align: right;">X2M</p>

³² L'Espace est le nom du centre culturel français à Hanoi

Groupe 3 : H2AB1 - T1

Première version	Deuxième version
<p>Paris, c'est une ville qui est plus belle dans le monde. Et j'ai fait un voyage d'une semaine à ce ville. J'ai une souvenir que je ne peut pas oublier.</p> <p>Dans le premier jour, j'ai visité la Seine. Ce rivière est autour de la Paris avec les lumières. Ensuite, j'ai impressionné par la beauté de la Cathédrale Notre-Dame de Paris. Authe Autrefois, j'adore le romance de Victor Hugo et je voulais visiter la la Cathédrale Notre-Dame. En la regardant, j'ai raconté à mes amis le histoire que j'ai lu. Au soir, nous sommes allés au restaurants et avons mangés des plats qui est très bons. Nous avons avons marché en régardant les des gens et des la rue. C'est très intéressants !</p>	<p>Paris, c'est une ville des villes qui sont les plus belles dans le monde. Je suis heureux de faire un voyage d'une semaine à cette ville. J'ai une souvenir que je ne peux pas oublier.</p> <p>Dans le premier jour, j'ai visité la Seine. Cette rivière est autour de Paris. J'ai aussi été impressionné par la beauté de la Cathédrale Notre-Dame de Paris. J'adore le romance de Victor Hugo et je veux visiter cette Cathédrale. En la regardant, j'ai raconté à mes amis du histoire que j'ai lu. Au soir, nous sommes allés au restaurant et avons mangés des plats qui étaient très bon. Nous avons marché ensemble dans la zone piétonne où a des excellents magasins et nous avons achet acheté beaucoup de souvenirs pour offrir nos amis. C'est très intéressant !</p>

Groupe 3 : H2AB1 - T2

Première version	Deuxième version
<p>Chère Nhung,</p> <p>Comment vas-tu ? Nous ne se rencontrons pas depuis longtemps. J'espère que tout alle va bien.</p> <p>La semaine dernière, j'ai assisté au mariage de Lan. Tu la connais ? C'est ma meilleur amie. Dans ce jour, la marié est très jolie et le marié est aussi très beau. Le mariage a organisé en l'église dans le Nord de la ville. C'est très magnifique avec des rubans, des ballons, des fleurs... J'ai rencontré beaucoup d'amis qui je ne peux pas retenir leur noms malgré bien que nous ayons fait des étude ensembles. Nous avons parlé, bavardé. Si tu étais présenté, tu serais heureux comme moi. J'ai fait beaucoup de photos avec eux. Tu veux les regarde ? Je les enverrai si tu veux.</p> <p>Ecris-moi vite ! J'attends tes nouvelles.</p> <p>Je te embrasse très affectueusement.</p> <p style="text-align: right;">H2AB1</p>	<p>Chère Nhung,</p> <p>Comment vas-tu ? Ça fait longtemps qu'on ne s'est pas vu. J'espère que tout va bien.</p> <p>La semaine dernière, j'ai assisté au mariage de Lan. Tu la connais ? C'est ma meilleure amie. Ce jour-là, la mariée est très jolie était très jolie et le marié est était aussi très beau. Le mariage a été organisé en l'église dans le Nord de ville. C'est très magnifique avec des rubans, des balons, des fleurs... J'ai rencontré beaucoup d'amis. Parmi lesquel, il y avait des personnes qui je ne peux pas pouvais pas retenir leur noms bien que nous ayons fait des étude ensembles. Nous avons parle beaucoup parlé. Si tu étais présenté, tu aurais été heureux comme moi. J'ai pris beaucoup de photos avec eux. Tu veux les regarder ? Je les enverrai si tu veux.</p> <p>Ecris-moi vite ! J'attends tes nouvelles.</p> <p>Je t'embrasse très affectueusement.</p> <p style="text-align: right;">Ton am Ta amie H2AB1</p>

Groupe 3 : H2AB1- T3

Première version	Deuxième version
<p style="text-align: right;">Marid, le 28 mai</p> <p>Cher Monsieur,</p> <p>Je viens de recevoir votre lettre ce matin et je suis très ravi d'accepter votre demande. Nous habitons à Marid et nous avons quelques amis à Marseille. Je pense que c'est une chance pour moi. Ma maison est dans le quartier qui est situé au centre de la ville. Alors, il est très animé. Notre maison est claire et ensoleillée. Nous avons cinq chambres, trois salles de bains et une cuisine équipée où votre famille peut avoir beaucoup de plats délicieux.</p> <p>En plus, ma maison est près de la mer. Dans le matin ou au soir, vous pouvez se promener. Ce sera intéressant !</p> <p>En fin, je vous demander quand il est possible. D'après moi, à 15 juillet et 15 août est très logique. Vous êtes d'accord avec moi ?</p> <p>Contactez-nous par lettre, mail ou téléphone tôt.</p> <p>Recevez nos sincères salutation.</p> <p style="text-align: right;">Marie Dupont.</p>	<p style="text-align: right;">Marid, le 28 mai</p> <p>Monsieur,</p> <p>Je viens de recevoir votre lettre ce matin et je suis très heureux d'accepter votre demande. Nous habitons à Marid et nous avons quelques amis à Marseille. Je pense que c'est une chance pour moi.</p> <p>Ma maison est dans le quartier qui est situé au centre de la ville. Alors, il est très animé. Notre maison est claire et ensoleillée. Nous avons cinq chambres, trois salles de bains et une cuisine équipée où votre famille peut faire la cuisine ensemble.</p> <p>En plus, ma maison et est tres près de la mer. Mar Dans le matin ou au soir, vous pouvez se promener. Ce sera intéressant !</p> <p>Enfin, je vous demander quand il est possible. D'après moi, le 18 30 juillet est est le jour qui est très confort. Vous êtes d'accord avec moi ?</p> <p>Contactez-nous par lettre, mail ou téléphone tôt.</p> <p>Recevez nos sincères salutation.</p> <p style="text-align: right;">Marie Dupont.</p>

Groupe 3 : H2AB1 - T4

Première version	Deuxième version
<p style="text-align: right;">Hanoi, 20 Novembre, 2009</p> <p>Chers parents,</p> <p>Comment allez-vous ? J'espère que tout va bien. Il y a un mois que j'ai commencé mes études universitaires à Hanoi et je pense que vous voulez avoir beaucoup d'informations de ma vie nouvelle. Je viens de m'installer dans la résidence universitaire. Dans ma salle, il y a huit persons. Elles sont très sympa. Nous travaillons ensemble, nous mangeons ensemble et nous bavardons ensemble. C'est très intéressant !</p> <p>Chaque jour, je vais à la fac à 7h. Je n'ai pas eu de difficulté avec la circulation parce que la résidence universitaires est à côté de l'école. Mes études n'est pas très difficulté mais je dois travail à la maison beaucoup. En plus, nous devons travail en groupe. C'est strange. Alors, je vais fini, à 23h. Je dois dormir. Ecrivez-moi vite. J'attends des nouvelles de toutes la famille.</p> <p style="text-align: right;">H2AB1</p>	<p style="text-align: right;">Hanoi, 20 Novembre, 2009</p> <p>Chers parents,</p> <p>Comment allez-vous ? J'espère que tout va bien. Il y a un mois que j'ai commencé mes études universitaires à Hanoi. Je vous donnerais quelque nouvelles de mon installation.</p> <p>Je vien de m'installer dans la résidence universitaire. Dans ma salle, il y a huit persons. Elles sont très sympas. Nous travaillons ensemble, c'est très intéressant !</p> <p>Chaque jour, je vais à l'universitaire à 7h. Je n'ai pas de difficulté avec la circulation parce que la résidence universitaire est à côté de l'école. D'autre part, mes études n'est pas très difficile mais je dois travail à la maison beaucoup. En plus, nous devons travail en groupe.</p> <p>Enfin, je vais fini. Je dormira. Ecrivez-moi vite. J'attends des nouvelles de ma famille.</p> <p style="text-align: right;">Votre fille H2AB1</p>

Groupe 3 : H2AB2 - T1

Première version	Deuxième version
<p>Le mois dernier, j'ai pris un voyage à Paris pendant dix jours. C'était vraiment amusant !</p> <p>D'abord, j'ai visité le château de Versailles. Il était très ancien. Là-bas, j'ai pris des photos avec des étrangers, des photos de statut et j.. D'ailleurs, à après-midi, j'ai participé à une petite fête petite dans la rue avec des gens gentils.</p> <p>Ensuite, il faisait chaud et j'ai décidé marcher au long à la longueur de la rivière Seine. L'at L'air ici était très tranquille et propre.</p> <p>Et des jours après, j'ai visité quelques sites à Paris à vélo. Cela ai m'a aidé de comprendre plus de choses extraordinaires de Paris.</p> <p>Grâce à ce voyage, j'ai trouvé que la vie des gens Parisiens était très actif, très age agréable et heureux. J'ai aimé beaucoup ces gens en raison de leur gentillesse ou, leur amour ou leur accueil.</p> <p>Tous cela ai laissé en moi une bonne expression sur Fra la France.</p>	<p>Un voyage d'une semaine à Paris</p> <p>Le mois dernier, j'ai pris un voyage à Paris pendant dix jours. C'était vraiment amusant !</p> <p>D'abord, j'ai visité le château de Versailles. Il était très ancien. Là-bas, j'ai admiré pas mal de statues. Ils étaient ciselés habilement. Et j'ai pris beaucoup de photos avec ce monument et avec des étrangers. D'ailleurs, à après-midi, j'ai participé à une fête petite dans la rue avec des gens gentils.</p> <p>Le jour suivant, comme il faisait chaud, donc, j'ai décidé marcher à la longueur de la Seine. L'air ici était très tranquille et propre.</p> <p>Quant aux jours après, j'ai visité quelques sites à Paris à vélo. Cela m'a aidé de comprendre plus de choses extraordinaires de Paris.</p> <p>Grâce à ce voyage, j'ai trouvé que la vie des Parisiens était très actif, très agréable et heureux. J'ai aimé beaucoup ces gens en raison de leur gentillesse, leur amour ou leur accueil.</p> <p>Tous cela a laissé en moi une bonne expression sur la France.</p>

Groupe 3 : H2AB2 - T2

Première version	Deuxième version
<p style="text-align: right;">Hung Yen, le 4 octobre 2009</p> <p>Chère Ha,</p> <p>Je suis très gavie de te raconter sur mon weekend passé. Dimanche, le 2 octobre, c'était le mariage de mon meilleure amie, Huyen.</p> <p>Ce mariage a été organisé chez elle avec beaucoup d'invités. D'abord, on a fait des cérémonies traditionnelles. Le couple a apparu dans des costumes magnifiques. Ils étaient le point de tous les yeux. L'air était submergé de bonheur.</p> <p>Après, c'était le buffet, tout le monde a goûté en souhaitant ce couple et se conversant. Là-bas, j'ai rencontré beaucoup d'amis de lycée. Nous avons parlé de la vie de chacun. Cela m'a aidé de rappaler une période passé.</p> <p>En outre, en moi, il a resté d'autres impressions. J'étais très joyeux et j'ai bien admiré ce couple. Est-ce que tu trouve que c'était un heureux mariage ? Et toi ? Raconte-moi tout ce que a passé dans ton weekend !</p> <p>A bientôt, t'embrasse très fort.</p> <p style="text-align: right;">H2AB2</p>	<p style="text-align: right;">Hanoi, le 4 octobre 2009</p> <p>Chère Ha,</p> <p>Comment vas-tu ? Et moi, je vas bien et je suis très ravie de te raconter mon week-end passé. Est-ce que tu sais ? Dimanche, le 2 octobre, c'était le mariage de mon ma meilleure amie Huyen.</p> <p>Ce mariage a été organisé chez elle avec beaucoup d'invités. D'abord, on a fait des cérémonies traditionnelles. Le couple a apparu dans des costumes magnifiques. Tout le monde était passionné de ce couple. L'air était submergé de bonheur.</p> <p>Après, c'était le buffet et tout le monde a goûté en leur souhaitant la bonheur et se conversant. Là-bas, j'ai rencontré beaucoup d'amis de lycée. Nous avons parlé de la vie, de tout tous choses. Cela m'a aidé de rappeler une période passé.</p> <p>En outre, ce mariage a laissé d'autres impressions en moi. J'étais très joyeuse et j'ai bien admiré ce couple.</p> <p>Est-ce que tu trouve que c'était un heureux mariage ? Et toi ? Raconte-moi tout ce qui a passé dans ton week-end !</p> <p style="text-align: right;">A bientôt, t'embrasse très fort H2AB2</p>

Groupe 3 : H2AB2 - T3

Première version	Deuxième version
<p>Madrid, le 22 mai</p> <p>Cher M. Tonton,</p> <p>Je suis très surprise de recevoir votre lettre et votre proposition est assez attirée. Alors, j'ai décidé d'acheter ce maison-là. J'aime cette maison surtout pour sa situation, c'est au cœur de la ville. Cela m'aide d'aller au bureau plus vite et plus facilement. A cette maison, je suis satisfaite de sa calme. Il n'y a pas beaucoup de maisons qui sont comme elle. D'ailleurs, votre maison est bien équipée : un grand-salle à manger, trois chambres spacieuses avec des lits à deux places, deux salles de bath, une cuisine... Je suis très contente. Je sais que votre maison a une petite terrasse avec des plantes. J'aime aussi cette la maison pour cette raison. Là-bas, je peut s'occuper des plantes. C'est mon goût.</p> <p>Alors, je souhaite que nous ayons une rendez-vous dans un date plutôt possible. Contactez-moi sur mon téléphone.</p> <p>Recevez mes sincères salutations.</p> <p style="text-align: right;">Madrid Maria</p>	<p>Madrid, le 22 mai 2009</p> <p>Cher Monsieur Tonton,</p> <p>J'ai reçu votre lettre et j'ai essayé de vous répondre plus tôt possible. Je suis très ravie d'accorder votre proposition.</p> <p>Pour la raison, d'abord, j'aime beaucoup Marseille. Je connais ce région depuis longtemps mais je n'y jamais viens. Donc, en vancance, je décide de choisir Marseille pour ma destination. Ensuite, votre maison est très sy super. J'attends J'ai l'attention à sa situation, la maison se trouve au centre de la ville, cela m'aide d'aller facilement aux centre d'achat et d'admirer des sites magnifiques. En plus, le transport là-bas est très facile aussi. D'autre part, j'aime aussi la calme du quartier où la maison se trouve. Il n'y a pas beaucoup de maisons qui sont comme celle de votre.</p> <p>Enfin, cette maison est bien équipée. Ça me fait sast satisfaite et je trouve confortable comme chez moi. En outre, je suis très attirée du jardin de votre maison. Il est convenu à mon goût parce que j'aime s'occuper des plantes et lire des livres là-bas. Je pense que je seras à l'aise avec votre maison.</p> <p>Et j'espère que vous av aurez un bon voyage avec ma maison. Si vous voulez plus d'informations, contactez-moi sur mon téléphone.</p> <p>A bientôt.</p> <p style="text-align: right;">Maria Dupont</p>

Groupe 3 : H2AB2 - T4

Première version	Deuxième version
<p style="text-align: right;">Hanoi le 15 septembre</p> <p>Chers parents,</p> <p>Après m’être installé dans nouvelle maison, je voudrais vous écrire très vite. Là-bas, les premiers jours, j’ai trouvé assez dépaylée mais maintenant je suis habituée avec tout. D’abord, à propos d’étude, j’ai rencontré des difficultés avec le subject de la langue dans lequel c’est la compression oral et expression orale. Mais heureusement, je doive apprendre 3 subjects seulement, cela m’aide à avoir plus de temps pour étudier chez moi. Et la vie à l’université c’est très joyeux et dynamique. Il y a des activités intéressantes pour les étudiants. C’est super !</p> <p>Quant à la vie quotidienne, je suis aussi assez contente. Dans même maison, j’habite avec une amie qui a appris de à même lycée avec moi comme moi. Elle est très sumpas et gentille. Nous nous aidons beaucoup. D’autre part, comme vous savez, le pris des marchants là-bas est cher, donc, je ne peux pas goûter des plats délicieux comme chez nous et je ne peux pas aussi acheter quelques choses que j’aime. Je doive économiser plus et plus.</p> <p>Alors, c’est ce n’est pas tout sur ma vie à Hanoi mais je dois finir. Ecrivez-moi le plus vite possible et me racontez sur des nouvelles de notre famille.</p> <p>Je vous embrasse très fort.</p> <p style="text-align: right;">Notre enfant fille H2AB2</p>	<p style="text-align: right;">Hanoi le 15 septembre</p> <p>Chers parents,</p> <p>Après m’être installée dans nouvelle maison, je voudrais vous écrire très vite. Je suis très heureuse que vous allez bien. Moi, j’ai fait des études universitaires depuis deux semaines. Je vais vous raconter de ma vie à Hanoi.</p> <p>D’abord, à propos d’étude, j’ai rencontré quelques difficultés avec la matière de la langue, surtout la comprehension orale et l’expression orale. Mais heureusement, je dois seulement apprendre 3 matières. Cela m’aide à avoir plus de temps pour étudier chez moi. Et la vie à l’université est très joyeuse et dynamique. Il y a des activités intéressantes pour les étudiants. C’est super !</p> <p>Ensuite, je me suis habituée au climat de Hanoi. Pourtant, ici, l’air n’est pas propre et tranquille comme notre village. D’ailleurs, le transport ici est assez difficile mais j’essaie beaucoup à d’aller à l’université à l’heure.</p> <p>Enfin, maintenant, j’habite avec une amie qui vient de Hung Yen aussi. Elle est très jolie et gentille. Nous nous aidons beaucoup dans la vie quotidienne et étude.</p> <p>Et comme vous savez, le prix des marchants à Hanoi est cher, donc, je n’ose pas prendre des plats délicieux comme chez nous et je n’ose pas aussi acheter quelques choses que j’aime. Je doive économiser plus.</p> <p>Alors, c’est toute ma vie à Hanoi et maintenant il est assez tard, je dois finir ici. Ecrivez-moi le plus tôt possible et me racontez-moi des nouvelles de notre famille.</p> <p>Je vous embrasse très fort.</p> <p style="text-align: right;">Notre fille H2AB2</p>

Annexe 2.2 Sous-corpus 1 : Les détections de problèmes et de qualités³³

1. Texte 1 de Z1F. Rétroactions de Z1TB.

Code	Rétroactions du pair
RM1	Bài viết đã sắp xếp các hành động theo trình tự thời gian trong ngày. Les faits ont été classés dans l'ordre chronologique
RM2	Người đọc hình dung ra được diện mạo chung toàn chuyến du lịch. Le lecteur peut comprendre les traits essentiels du voyage
RM3	Bài cũng cho thấy cảm xúc của người viết. Le texte a montré des impressions de l'auteur
RM0	Một số động từ chia sai, chưa thống nhất các thì. Certains verbes ont été mal conjugués.
RM0	Lỗi sai về đại từ thay thế, trạng từ, mạo từ, các cấu trúc. Il y a eu des erreurs de pronoms compléments, d'adverbes, d'articles, de structures.
RM4	Nội dung còn sơ sài, diễn biến trong một ngày, trong khi yêu cầu đề bài là một tuần. Le contenu était assez maigre, les faits se sont déroulés en une journée alors que selon la consigne, il fallait raconter un voyage d'une semaine.
RM5	Từ dùng chưa đa dạng, lặp lại. Le lexique était peu varié, il y a eu des répétitions.
R6	<u>La semaine, j'ai fait un voyage à Paris.</u>
R7	<u>A la matin, le ciel était beau et pur.</u>
R8	<u>C'était un rivière ...</u>
R9	<u>.... très joli ...</u>
R10	<u>... mais je la connais.</u>
R11	<u>La suite, à 9 heures je suis allée au château de Versailles en bus.</u>
R12	<u>C'est à l'aise !</u>
R13	<u>Le château de Versailles était un monument très grand et vive.</u>
R14	<u>Je sentais très content ...</u>

³³ Dans les rétroactions du pair, les erreurs commises par le réviseur ont été conservées.

R15	<i>... <u>quand l'veir</u>.</i>
R16	<i><u>C'est</u> magnifique!</i>
R17	<i>A 11 heurs, je <u>suis déjeuné</u></i>
R18	<i>... et je <u>suis reposé</u>.</i>
R19	<i>J'ai écouté <u>la</u> music,</i>
R20	<i>... les <u>songs</u> de France.</i>
R21	<i><u>Hereux</u> !</i>
R22	<i>L 'après-midi, je suis <u>allé continu</u> au cathédrale Notre-Dame de Paris.</i>
R23	<i>Il <u>connait</u> un grand succès au monde...</i>
R24	<i>et j'y <u>amiais</u> beaucoup.</i>
R25	<i>J'<u>espoie</u> que j'y retournerai</i>

2. Texte 1 de Z1TB. Rétroactions de Z1F.

Code	Rétroactions du pair par le pair réviseur
RM1	Bài của bạn viết rất có cảm xúc T on texte a été écrit avec beaucoup d'émotions.
RM2	Các hoạt động được sắp xếp rất liền mạch. Biens ! Les faits ont été bien reliés.
R3	<i>Bonjour tout le monde, Je vous présente mon voyage d'une semaine à Paris.</i>
R4	<i>Mardi, J'ai visité <u>la</u> cathédrale Notre-Dame de Paris</i>
R5	<i>C'était la première fois que J'ai regardé <u>une telle</u> cathédrale.</i>
R6	<i>J'ai aussi rencontré beaucoup de gens qui étaient très <u>supprenants</u> par sa beauté.</i>
R7	<i>Je m'est étendu sur le lit et <u>regardé</u> la télé.</i>
R8	<i>Jeudi soir, Je me suis promené au <u>longue</u> de la Seine et puis, dans le bateau...</i>
R9	<i><u>Tout était brian</u> !</i>
R10	<i>C'était très heureux que <u>J'ai compris</u> mieux l'histoire de la France.</i>
R11	Il manque la conclusion

3. Texte 2 de Z1F. Rétroactions de Z1TB.

Code	Rétroactions du pair
RM1	T u as respecté la formule de lettre et as raconté la cérémonie, la fête, des activités et tes impressions. ³⁴
RM2	T u as parlé d'un mariage français
RM3	T on texte est assez bien cohérent ; les événements sont chronologiques
RM4	T u as distingué le passé composé et l'imparfait
RM5	T u devrais parler de ce qui tu as rencontré
RM6	Il faut que ce soit un mariage de ton meilleur ami(e) pas de nouvelle amie.
RM7	Divise le texte en 3 paragraphes.
RM0	Des verbes soulignés ne sont pas conjugués et concordant
RM0	Quelques structures ne sont pas vraies.
RM8	Ajoute des impressions.
R9	<i><u>Chère Mai Phuong</u></i>
R10	<i>Je suis <u>ravi</u> quand te écrire.</i>
R11	<i>D'abord, je te souhaite de <u>réussir</u> ...</i>
R12	<i>... et <u>sa familial</u> famille a toujours beaucoup de chance.</i>
R13	<i>J'ai envie de te raconter le mariage de Nhu Ngoc-<u>une mon</u> nouvelle ami.</i>
R14	<i>Elle m'a <u>invité participer</u> à sa mariage.</i>
R15	<i>Matin, la cérémonie du mariage <u>a organisé</u> à la cathédrale Notre-Dame...</i>
R16	<i>tout le monde <u>ont</u> parlé : vive les mariés !</i>
R17	<i>Après la cérémonie, nous avons participé à une fête qui <u>a été</u> très gaie ...</i>
R18	<i>... et beaucoup de <u>bon</u> à manger.</i>

³⁴ Pour ce deuxième texte de Z1F, Z1TB a rédigé ses remarques en français

R19	<i><u>C'est</u> délicieux !</i>
R20	<i>Le soir, nous sommes dansé et <u>chanter</u> ensemble.</i>
R21	<i><u>Tièdement</u> !</i>
R22	<i><u>J'ai passé</u> une soirée agréable.</i>
R23	<i>... une soirée <u>agréable</u>.</i>
R24	<i><u>Mes premières impressions de Paris</u> était donc très bonnes.</i>
R25	<i>J'espère que tu <u>y'aime</u> aussi.</i>
R26	<i>Je t'envoyerai des photos <u>dans le temple bientôt</u>.</i>
R27	<i>J'attends <u>ta réponse</u>.</i>

4. Texte 2 de Z1TB. Rétroactions de Z1F.

Code	Rétroactions du pair
RM1	Bài làm của bạn đã kể lại được quá trình diễn ra buổi lễ. T u as raconté le déroulement de la cérémonie.
RM2	Bài viết đã cho thấy được cảm xúc của người viết. T u as parlé de tes impressions.
RM3	T u n'as pas parlé de lieu précis (de la cérémonie) ni des personnes rencontrées.
RM4	« Paul et Sophie » → « Ils ».
R5	<i>Leur mariage s'est passé à <u>un</u> église.</i>
R6	<i>Paul et Sophie <u>sont ensemble entré</u> dans l'église.</i>
R7	<i><u>Paul et Sophie étaient tout beaux.</u></i>
R8	<i>Nous avons <u>mangé, bu beaucoup</u>...</i>
R9	<i>Nous <u>avont</u> pris des photos ...</i>
R10	<i>... avec <u>Paul et Sophie</u>.</i>

5. Texte 3 de Z1F. Rétroactions de Z1TB.

Code	Rétroactions du pair
RM1	Bài viết đúng cấu trúc bức thư T u as respecté la formule d'une lettre
RM2	T hể hiện một mục đích rõ ràng là chấp nhận lời đề nghị cùng với một số lí do. T u as bien exprimé l'objet de ta lettre : accepter la proposition en avançant des arguments.
RM3	T hời gian viết muộn sau tháng 7. La date de la lettre est après le mois de juillet.
RM4	Phải nêu việc chấp nhận lên trước, sau đó là các lí do. T u devrais parler de ton acceptation d'abord, puis les arguments.
RM5	T ách phần đầu thư thành một đoạn riêng. L'introduction de la lettre doit constituer un paragraphe à part.
RM6	Bài còn ít ý và hơi ngắn. Les idées sont peu nombreuses, le texte est un peu court.
RM0	Có các lỗi sai về từ vựng và một số cấu trúc ngữ pháp. Il y a encore des fautes de vocabulaire et de syntaxe.
RM7-1 R7-2	T ên thành phố không thuộc T ây Ban Nha. La ville n'est pas espagnole. <i>Newyork, le 2 septembre</i>
R8	<i>Je <u>sentis</u> vos sincères.</i>
R9	<i>Je suis contente de <u>votre appartement</u>.</i>
R10	<i><u>Puisque mon travail, donc, je voudrais chercher vraiment un appartement qui est calm et clair.</u></i>
R11	<i>... je voudrais chercher <u>vraiment</u> un appartement qui est calm et clair.</i>
R12	<i>... je voudrais chercher vraiment un appartement qui <u>est</u> calm et clair.</i>
R13	<i>Ma famille a 4 <u>nombreuses</u> : mon mari et deux enfants.</i>

R14	<i>Ma famille a 4 nombreuses : <u>mon mari</u> et deux enfants.</i>
R15	<i>J'accepte <u>de</u> votre proposition d'échange de la maison.</i>
R16	<i>J'espère que nous y <u>venirons</u> dans le temps plus tot.</i>
R17	<i><u>Après vous recevons</u> cette lettre.</i>
RM18-1 R18-2	<p>Lời chào cuối thư phải sửa lại theo mẫu có sẵn.</p> <p>La formule de fin de la lettre doit être corrigée selon le modèle.</p> <p><u>Merci bien !</u></p>

6. Texte 3 de Z1TB. Rétroactions de Z1F.

Code	Rétroactions du pair
RM1	T u as écrit ta lettre au nom d'une E spagnole et d'une ville espagnole.
RM2	T u as écrit après le 15 mai et avant le mois de juillet
RM3	T u as bien répondu à la lettre de Monsieur T onton pour accepter la proposition de M. T onton.
RM4	T es idées sont riches et intéressantes.
RM5	T u as bien conjugué des verbes.
RM6	T u n'as pas fait de fautes d'orthographe.
RM7	Le vocabulaire est assez bien et riche.
R8	<i>Nous venons de <u>lire dans votre lettre votre proposition d'échange de maison.</u></i>
R9	<i><u>Come</u> vous le savez, j'habite à Mallorca, une ville très sèche...</i>

7. Texte 4 de Z1F. Rétroactions de Z1TB.

Code	Rétroactions du pair
RM1	Bài viết của bạn đúng cấu trúc một bức thư. T on texte a respecté la forme d'une lettre.
RM2	Làm đúng yêu cầu của đề bài. T u as fait un texte adéquat au sujet.
RM3	Nội dung khá phong phú, có liên kết. Le contenu est assez riche et les idées reliées entre elles.
RM4	Cách viết tự nhiên, giàu tình cảm. Le texte est écrit avec émotion.
RM5	T ừ vựng sử dụng khá tốt. Le vocabulaire est assez bien utilisé.
RM6	Mắc ít lỗi về chia động từ. T u as commis peu de fautes de conjugaisons verbales.
RM7	Đầu thư, nên hỏi thăm sức khỏe bố mẹ, tình hình gia đình. Au début de la lettre, tu devrais poser des questions sur la santé de tes parents et les nouvelles de la famille.
RM8	Các đoạn nên tách biệt, nhất là giữa phần đầu và các phần sau. ³⁵ T u devrais faire des paragraphes, surtout entre l'introduction et les autres parties.
RM9	Có thể nói thêm về giao thông, đi lại, ăn uống... T u pourrais parler des déplacements, de la nourriture...
RM0	Một số câu diễn đạt dài, cấu trúc chưa đúng. Certaines phrases sont longues, la structure syntaxique n'est pas bonne.
RM0	Cần chú ý về trợ động từ avoir, être khi chia ở passé composé. T u devrais faire attention aux auxiliaires avoir, être au passé composé.
R10	<i>Il est deux heures du matin et moi, je <u>suis assis</u> devant la porte de ma chambre en écrivant cette lettre.</i>
R11	<i>Depuis mon entrée à l'université, je n'ai pas eu <u>une seconde à moi</u>³⁶ ...</i>

³⁵ Rétroaction déjà formulée pour le texte 3 de Z1F

³⁶ Mauvaise rétroaction

R12	<i>... et je suis sincèrement désolée de ne pas avoir pu vous écrire avant³⁷.</i>
R13	<i>Je vais vous raconter ma nouvelle vie.³⁸</i>
RM0	Chọn thì chưa phù hợp với ý cần nói và các từ chỉ thời gian (maintenant). Le temps verbal choisi ne convient pas au point de repère temporel du texte (maintenant).
R14	<i>A l'université <u>j'ai fait</u> des études de lundi à vendredi.</i>
R14, R15, R16,	<i><u>J'ai fait</u> tous <u>ses</u> efforts pour l'obtention de <u>bon</u> résultats.</i>
R17, R18, R19, R20	<i><u>J'ai reçu</u> toujours beaucoup <u>aidée</u> à mes amis dans les <u>moments</u>³⁹ les plus difficiles.</i>
R21, R22,	<i><u> Ici, je ne me suis jamais</u> sentie seule.</i>
R23, R24, R25	<i>Mes amis, <u>il ont été</u> excellent.</i>
R26	<i><u>J'ai pu</u> vraiment compter sur eux.</i>
R27	<i>Le weekend⁴⁰, nous <u>sommes sortis</u> ensemble.</i>
R28, R29	<i>Nous <u>chantions</u>, <u>dansions</u> et <u>nous amusions</u>.</i>
R30	<i><u>C'était formidable !</u></i>
R31, R32	<i>Mais parfois, <u>j'ai eu</u> les difficiles⁴¹, le temps <u>changeait</u> souvent.</i>
R33, R34	<i>C'est pourquoi, <u>j'ai eu</u> rarement mal à la tête.</i>
R35, R36	<i>Mais maintenant, je peux manger et <u>boir</u> à peu près normalement dans ma chambre intacte.</i>
R37	<i>Mes chers parents <u>adorés</u> !</i>
R38	<i>Je comprends que vous n'avez pas la vie facile non plus ...</i>
R39	<i>... et j'espère que je <u>me l'améliore</u> vite.</i>
R40	<i>Finalement, je vous souhaite toujours avoir une <u>bon</u> santé et beaucoup de chance.</i>

³⁷ Mauvaise rétroaction

³⁸ Mauvaise rétroaction

³⁹ Mauvaise rétroaction

⁴⁰ Erreur non repérée par le pair

⁴¹ Erreur non repérée par le pair

8. Texte 4 de Z1TB. Rétroactions de Z1F.

Code	Rétroactions du pair
RM1	Bài viết đáp ứng đúng yêu cầu đề bài đặt ra là viết bức thư cho bố mẹ kể về cuộc sống sinh viên của mình. Ton texte est adéquat au sujet : écrire une lettre aux parents pour raconter ta vie d'étudiant.
RM2	Bài thể hiện được cảm xúc của người viết. Le texte est écrit avec émotion.
RM3	Ngôn ngữ phong phú, đa dạng. Le vocabulaire est riche et varié.
RM4	Bạn chia tốt các động từ. Tu as bien conjugué les verbes.
RM5	Sử dụng nhiều tính từ biểu đạt tình cảm. Tu as utilisé plusieurs adjectifs expressifs.
RM6	Vận dụng tốt các cấu trúc câu. Les structures syntaxiques sont bonnes.
RM7	Il a respecté la forme d'une lettre familière.
RM8	Tes idées sont riches et intéressantes et beaucoup de informations...
R9	<i>J'ai aussi fait de la connaissances avec deux amis.</i>

9. Texte 1 de X2M. Rétroactions de X2B.

Code	Rétroactions du pair
	Aucun commentaire général dans la marge. Cependant, le pair réviseur a mis ses propositions de corrections formelles dans la marge.
R1, R2	<i>Nous <u>restons</u> dans un hotel qui <u>est</u> près de la Seine.</i>
R3	<i>Bien que je sois encore fatiguée, j'<u>aime</u> me promener autour de la Seine.</i>
R4, R5	<i><u>Il y a</u> beaucoup de <u>château</u>.</i>
R6	<i>La Seine <u>est</u> belle et surtout la nuit.</i>
R7	<i>Je l'<u>adors</u>.</i>
R8	<i>Aujourd'hui, nous <u>avons visité</u> la Notre-Dame de Paris.</i>
R9	<i>Il y a beaucoup de gens ici parce qu'<u>aujourd'hui</u>, nous étions dimanche.</i>
R10	<i>Nous <u>avons pris</u> beaucoup de photos.</i>
R11	<i>Mais je <u>n'ai pas oublié</u> que je devais acheter des souvenirs à mes amis, mes grands-parents, mes cousins...</i>
R12	<i>Les Parisiens <u>sont</u> très gentils.</i>
R13	<i>J'étais <u>heureux</u> de ce voyage.</i>

10. Texte 1 de X2B. Rétroactions de X2M.

Code	Rétroactions du pair
	Aucun commentaire général dans la marge. Cependant, le pair réviseur a mis ses propositions de corrections formelles dans la marge.
R1	<i>J'ai resté dans un hôtel où la service est très <u>généreux</u>.</i>
R2	<i>Une chambre d'où je peux regarde La Seine est <u>conforte</u>.</i>
R3, R4	<i>Le premier jour, j'ai visité <u>le</u> Cathédrale Notre-Dame de Paris, <u>un vieux</u> cathédrale.</i>
R5	<i>Le soir, j'ai pu marcher au bord de La Seine, et regarder la Tour <u>Eifel</u>.</i>
R6, R7, R8-1, R9	<i>Les jours après, je me suis <u>promené</u> dans les <u>parc</u>, je suis <u>allé</u> au supermarché et ai mangé <u>des</u> bons plats.</i>
R8-2, R10	<i>Je suis <u>allé</u> aussi au <u>musé</u>, au château de Versailles.</i>
R11	<i>Toutes sont belles et je les <u>aimes</u>.</i>
R12	<i>Je suis <u>rentré</u> en avion.</i>

11. Texte 2 de X2M. Rétroactions de X2B.

Code	Rétroactions du pair
RM1	T u as écrit à une amie française et tu lui a raconté le mariage de sa meilleure amie.
RM2	T u as bien conjuguer les verbes.
RM3	T u as utilisé des adjectifs pour donner des impressions.
RM4	A u début de la lettre, je ne sais pas que ce soit le mariage de ton meilleur ami ou ta meilleure amie.
RM5-1 R5-2	T u n'as pas raconté la cérémonie. <i>Dimanche dernier, Laurence et Lucas, ils ont fait une fête de mariage à la campagne}.</i>
RM6	T u n'as pas raconté ce que tu as fait.
RM7	Il y a seulement une phrase pour parler de la fête.
RM8-1 R8-2	Cette phrase n'est pas claire « <i>c'était une fête magnifique avec la musique</i> ». <i>C'était une fête magnifique avec la musique !</i>
RM0	A ttention aux fautes de grammaire et d'orthographe.
R9	<i>Comme tu étais à Paris très loin de nous, tu n'as pas assisté à leur mariage.</i>
R10	<i>Laurence était très belles et heureuse.</i>
R11	<i>Beaucoup d'amis ont fait part du marige.</i>

12. Texte 2 de X2B. Rétroactions de X2M.

Code	Rétroactions du pair
RM1	T on idée est claire et je l'aime.
RM2	T on vocabulaire est varié.
RM3	T on texte est un peu long (entre 100-120 mots)
RM4-1 R4-2	Il manque des formules pour commencer et terminer. <i>Au revoir et à bientôt !</i> ...
RM0	Fautes de grammaire : les travaux <u>nécessaire</u> , le mariage a été commencé, actif ou passif ?
RM5-1 R5-2	D'après moi, tu peux ajouter le lieu où la mariée et son père sont entrés. <i>La mariée et son père son entrés, ... Ly-elle était très belle !</i>
R6	<i>J'ai aidé Ly à préparer tous les travaux <u>nécessaire</u>.</i>
R7	<i>A 8h30, le mariage <u>a été commencé</u>.</i>
R8	<i>Ensuite, devant le témoignage du Dieu, <u>le</u> curé et de tout le monde dans la cathédrale...</i>

13. Texte 3 de X2M. Rétroactions de X2B.

Code	Rétroactions du pair
RM1	T u as écrit ta lettre au nom d'une E spagnole, après le 15 mai et avant le mois de juillet.
RM2	T a lettre c'est à répondre à M. T on ton
RM3-1 R3-2	T u n'as pas respecté la forme d'une lettre non amical (formule de fin). <i><u>Vous pouvez me contacter par lettre, mail ou téléphone. Si vous me téléphonez, contactez-moi au 33 934 853 529.</u></i>
RM4-1 R4-2	Cette phrase « J'aime votre ville avec le vieux port » n'est pas claire. <i>J'aime votre ville <u>avec le vieux port.</u></i>
RM5-1 R5-2	« Quelques » c'est-à-dire moins de 10. Cette phrase « j'adore le calme... quelques jours à Marseille » est peu cohérente. <i>J'adore le calme du quartier où vous habitez parce que je veux me reposer <u>quelques</u> jours à Marseille.</i>
RM6-1 R6-2	Faute : structure du verbe « échanger ». <i>J'accepte votre proposition mais on peut changer le temps où on échange <u>des</u> maisons parce que mon marié doit être en mission du 20 juillet au 27 juillet.</i>

14. Texte 3 de X2B. Rétroactions de X2M.

Code	Rétroactions du pair
RM1	T u as respecté la forme d'une lettre non amicale et la consigne du texte.
RM2	T u as bien conjugué des verbes.
RM3	Dans ton texte, tu as bien fait des paragraphes.
RM4	T es idées ne sont pas riches et intéressantes. T u as donné un peu d'information. Il faut ajouter d'autres détails pour développer tes idées principales.
RM5-1 R5-2	Faute d'orthographe : excellent. <i>J'ai besoin d'un logement pour me reposer et votre appartement est <u>excellent</u>.</i>
RM6-1 R6-2	T u as écrit cette lettre avec un rôle d'une femme espagnole. Alors, ton email : « Hocarlo@yahoo.fr » n'est pas possible. <u>Hocarlo@yahoo.fr</u>

15. Texte 4 de X2M. Rétroactions de X2B.

Code	Rétroactions du pair
RM1	T u as respecté la consigne : tu as écrit à tes parents.
RM2	T a lettre est une lettre familière.
RM3	T u n'as pas raconté du climat.
RM4-1 R4-2	La phrase « Je manque de vous. E t vous ? » n'est pas cohérent. <i>Je manque de vous. Et vous ? ...</i>
RM5-1 R5-2	Faute de grammaire : « j'ai fait connaissances avec des amis de ma classe ». <i>A Hanoi, j'ai fait connaissance avec <u>des</u> amis de ma classe.</i>
RM6-1 R6-2	Faute d'orthographe : « des province différentes ». <i>Ils viennent des <u>province</u> différentes comme : Hung Yen, Nam Dinh, Hai Phong...</i>
RM7-1 R7-2	Cette phrase « Il est... bons voisins » n'est pas clair, tu peux faire deux phrases. <i><u>Il est magnifique parceque j'ai de bons voisins.</u></i>
R8	<i><u>Je manque de vous.</u> Et vous ? ...</i>
R9	<i>Il y a un marché près de mon logement alors je peux acheter des aliments <u>facilement</u>.</i>

16. Texte 4 de X2B. Rétroactions de X2M.

Code	Rétroactions du pair
RM1	J'aime ton texte
RM2	T u as respecté le consigne, la forme d'une lettre familière.
RM3	T u as raconté ta nouvelle vie d'étudiant.
RM4	T es idées sont riches et intéressantes.
RM5	T on texte est clair et cohérent.
RM6	T u as fait bien des paragraphes.
RM7-1 R7-2	<p>A ttention :</p> <p>Il faut ajouter « s » après le mot « cher ».</p> <p><i><u>Cher</u> parents,</i></p>
RM8-1 R8-2	<p>Le verbe « comprendre » que tu as conjugué avec le sujet « les étudiants ».</p> <p><i>Il faut travailler individuellement beaucoup et les professeurs ne conduisent que les problèmes que les étudiants ne <u>comprennent</u> pas ou les questions difficiles.</i></p>
RM9-1 R9-2	<p>T u n'as pas conjugué le verbe « faire » dans la phrase « ... ces activités me faire plus... ».</p> <p><i>Je peux participer à beaucoup d'activités, c'est très intéressant parce que ces activités me <u>faire</u> plus dynamique.</i></p>
R10	<i>A l'université, les études ne sont pas comme ... du lycée.</i>
R11	<i>Je ne peux pas dormir à midi, cela me fait fatigué quand j'ai <u>du court</u> de l'après-midi.</i>

17. Texte 1 de H2AB2. Rétroactions de H2AB1.

Code	Rétroactions du pair
RM1	E crire vraiment le sujet.
RM2	Il y a des mots connectés.
RM3	Il y a un peu de erreurs en utilisant les mots.
RM4	Le text n'est pas vraiment various.
R5	<i>Grâce à ce voyage, j'ai trouvé que la vie des <u>gens Parisiens</u> était très actif, très agréable et heureux.</i>
R6 R7	<i><u>J'ai aimé</u> beaucoup ces gens en raison de leur gentillesse ou, leur amour <u>ou</u> leur accueilance.</i>
R8 R9	<i><u>Tous cela</u> <u>ai</u> laissé en moi une bonne expression sur la France.</i>

18. Texte 1 de H2AB1. Rétroactions de H2AB2.

Code	Rétroactions du pair
RM1	S éparer clairement son texte en de moins petits texte.
RM2	Il y a des mots connectés.
RM3	E crire vraiment le sujet.
RM0	Il y a des verbes qui sont en faux modes.
RM4	Le text n'est pas various.
R5	<i>Paris, c'est une ville qui est ___plus belle dans le monde.</i>
R6	<i>Et j'ai fait un voyage d'une semaine à <u>ce ville</u>.</i>
R7, R8	<i><u>Ce rivière</u> est <u>autour</u> de Paris avec les lumières.</i>
R9, R10	<i><u>Ensuit</u>, <u>j'ai impressioné</u> par la beauté de la Cathédrale Notre-Dame de Paris.</i>
R11	<i>Autrefois, <u>j'adore</u> le romance de Victor Hugo et je voulais visiter la Cathédrale Notre-Dame.</i>
R12	<i>Au soir, nous sommes allés au restaurants et avons mangés des plats qui <u>est</u> très bons.</i>
R13	<i><u>C'est</u> très intéressants !</i>
R14	<i>En la regardant, j'ai raconté à mes amis <u>le</u> histoire que j'ai lu.</i>
R15	<i>Nous avons marché en <u>regardant des gens</u> et la rue.</i>

On peut remarquer des ressemblances entre les rétroactions en marge de H2AB2 et de H2AB1. Qui a copié qui ?

19. Texte 2 de H2AB2. Rétroactions de H2AB1.

Code	Rétroactions du pair
RM1	T u as raconté ce que le sujet demande.
RM2	Il y a des informations adéquates au sujet dans son texte.
RM3	T on vocabulaire n'est pas riche et varié.
RM0	Il y a des fautes de grammaire, d'idée.
RM4	T u n'as pas utilisé le bonne formule d'appel.
RM5	Les idées ne sont pas riches et intéressantes.
R6, R7	<i>Je suis très gavié de te raconter sur mon weekend passé.</i>
R8	<i>Ils étaient le point de tous les yeux.</i>
R9	<i>Après, c'était le buffet, tout le monde a goûté en souhaitant ce couple et se conversant.</i>
R10	<i>Là-bas, j'ai rencontré beaucoup d'amis de lycée. Nous avons parlé de la vie de chacun.</i>
R11	<i>En outre, en moi, il a resté d'autres impressions.</i>
R12	<i>A bientôt, t'embrasse très fort.</i>

20. Texte 2 de H2AB1. Rétroactions de H2AB2.

Code	Rétroactions du pair
RM1	T u as parlé de la fête, le lieu, les personnes rencontrées.
RM2	Cohérent : il n'y a pas des mots reliés entre les phrases. ⁴²
RM3	T u n'as pas parlé de la cérémonie. ⁴³
RM0	Il y a des fautes de grammaire. Language : T u as utilisé des mots inadéquates. T u n'as pas utilisé vraiment le mode de temps.
RM4	Idée : Il n'y a pas le date.
R5	<i><u>Nous ne se rencontrons pas depuis longtemps.</u></i>
R6	<i>C'est ma <u>meilleur</u> amie.</i>
R7, R8, R9	<i><u>Dans ce jour, la marié est</u> très jolie et le marié <u>est</u> aussi très beau.</i>
R10	<i>Le mariage <u>a organisé</u> en l'église dans le Nord de la ville.</i>
R11	<i><u>C'est</u> très magnifique avec des rubans, des ballons, des fleurs...</i>
R12	<i><u>Nous avons parlé, bavardé.</u></i>
R13	<i>Si tu étais présenté, tu <u>serais</u> heureux comme moi.</i>
R14	<i>Tu veux les <u>regarde</u> ?</i>
R15	<i>Je <u>te embrasse</u> très affectueusement.</i>
R16	<i><u>H2AB1</u></i>

⁴² Rétroaction impertinente

⁴³ Rétroaction impertinente

21. Texte 3 de H2AB2. Rétroactions de H2AB1.

Code	Rétroactions du pair
RM1	La grammaire est assez bonne.
RM2	Il a fait des paragraphes dans ton texte.
RM3	T on text est claire.
RM4	T u n'a pas écrit vraiment le sujet.
RM5	S on vocabulaire n'est pas riche et varié.
RM6-1	Logique : <i>Contactez-moi sur mon téléphone.</i>
R6-2	<u>Contactez-moi sur mon téléphone.</u> Quel numéro ?
RM7-1	Logique : <i>Je suis très surprise.</i>
R7-2	<u>Je suis très surprise</u> de recevoir votre lettre...
RM8-1	Grammaire : <i>Votre proposition est assez attirée.</i>
R8-2	... et <u>votre proposition est assez attirée.</u>
RM9-1	Formul : - <i>Cher M. Tonton,</i> Monsieur (formul non amical).
R9-2	<u>Cher M. Tonton,</u>
RM10-1	Formul : - <i>Maria</i> Signature : nom et prénom.
R10-2	<u>Maria</u>

22. Texte 3 de H2AB1. Rétroactions de H2AB2.

Code	Rétroactions du pair
RM1	Dans le text, il y des petits paragraphs avec des mots contactés (connecteurs selon la rétroaction orale entre les pairs).
RM2	T on text est clair.
RM3	Logique : T u a beaucoup décrit ta maison et ne pas dire que pourquoi tu a accepté échanger la maison.
RM4-1 R4-2	Cohérence : « avoir beaucoup de plats délicious ». <i>Nous avons cinq chambres, trois salles de bains et une cuisine équipée où votre famille peut avoir beaucoup de plats délicious.</i>
RM5-1 R5-2	Cohérence : « je vous demander quand il est possible » <i>En fin, je vous demander quand il est possible.</i>
RM6-1 R6-2	Cohérence : T u demande à M. T on ton de te contacter par téléphone mais tu ne donnes pas ton numéro de téléphone. <i>Contactez-nous par lettre, mail ou téléphone tôt. ✓</i>
RM7-1 R7-2	Cohérence : « à 15 juillet et 15 août est très logique » <i>D'après moi, à 15 juillet et 15 août est très logique.</i>
RM0	Grammaire et langue : <i>Dans le martin, au soir</i> (pas besoin de préposition : le martin, le soir) ⁴⁴ Faute d'orthographe : <i>martin, en fin, ravi</i> (faute de « e »).
R8, R9, R10	<i>Dans le martin ou au soir, vous pouvez se promener.</i>
R9, R11	<i>Je viens de recevoir votre lettre ce martin et je suis très ravi d'accepter votre demande.</i>
R12	<i>En fin, je vous demander quand il est possible.</i>
R13, R14	<i>D'après moi, à 15 juillet et 15 août est très logique.</i>

⁴⁴ Rétroaction orale

23. Texte 4 de H2AB2. Rétroactions de H2AB1.

Code	Rétroactions du pair
RM1	T u as respecté la consigne.
RM2	T on text est clair.
RM3	T u as respecté la forme d'une lettre familière.
RM4	T u as raconté ta nouvelle vie d'étudiant.
RM5	T on text n'est pas assez cohérent : Ce n'est pas tout sur ma vie. <i>Alors, <u>ce n'est pas tout sur ma vie à Hanoi mais je dois finir.</u></i>
RM6-1 R6-2	T on text n'est pas assez cohérent : Là-bas, les premiers.... <i><u>Là-bas, les premiers jours, j'ai trouvé assez dépaysée mais maintenant je suis habituée avec tout.</u></i>
RM7-1 R7-2	T u as utilisé des mots impropres : goûter. <i>D'autre part, comme vous savez, le pris des marchands là-bas est cher, donc, je ne peux pas <u>goûter</u> des plats délicieux comme chez nous et je ne peux pas aussi acheter quelques choses que j'aime.</i>
RM8-1 R8-2	Fautes de grammaire : la vie à l'université est très joyeux et dynamique. <i><u>Et la vie à l'université c'est très joyeux et dynamique.</u></i>
RM9-1 R9-2	Fautes de grammaire : Dans même maison, ... <i><u>Dans même maison, j'habite avec une amie qui a appris à même lycée comme moi.</u></i>
R10	<i>D'abord, à propos d'étude, <u>j'ai rencontré des difficultés avec le subject de la langue dans lequel c'est la compression oral et expression orale.</u></i>
R11, R12	<i>Mais heureusement, je <u>doive</u> apprendre 3 <u>subjects</u> seulement, cela m'aide à avoir plus de temps pour étudier chez moi.</i>
R13	<i>Elle est très <u>sumpas</u> et gentille.</i>
R11, R14	<i>Je <u>doive</u>⁴⁵ économiser <u>plus et plus.</u></i>

⁴⁵ Erreur déjà commise dans une phrase plus haut.

24. Texte 4 de H2AB1. Rétroactions de H2AB2.

Code	Rétroactions du pair
RM1	T u as respecté la consigne.
RM2	T on text est clair.
RM3	T u as donné un peu d'informations.
RM4	Il vaut mieux que tu utilises des mots connecteurs. E x : d'abord, ensuite, ... ou une part, d'autre part...
RM5-1 R5-2	T u as répété plusieurs fois le mot « ensemble » dans même phrase : « Nous travaillons ensemble, ... bavardons ensemble » <i>Nous travaillons ensemble, nous mangeons ensemble et nous bavardons ensemble.</i>
RM6	Les temps de 2 phrases ne sont pas cohérences : « je vais à la fac... avec la circulation ». <i>Chaque jour, je vais à la fac à 7h. Je n'ai pas eu de difficulté avec la circulation parce que la résidence universitaires est à côté de l'école.</i>
RM7-1 R7-2	Deux phrases ne sont pas bonnes : « je vais fini à 23h. Je dois dormir ». <i>Alors, je vais fini, à 23h. Je dois dormir.</i>
RM8-1 R8-2	La langue : « avoir beaucoup d'informations » : ce n'est pas bien. - <i>Il y a un mois que j'ai commencé mes études universitaires à Hanoi et je pense que vous voulez avoir beaucoup d'informations de ma vie nouvelle.</i>
RM9-1 R9-2	La langue : « sympa » : faute de « s ». - <i>Elles sont très sympa.</i>
RM10-1 R10-2	La langue : « Mes études n'est pas très difficulté » : au lieu de « difficulté », tu utilise « difficile ». <i>Mes études n'est pas très difficulté mais je dois travail⁴⁶ à la maison beaucoup.</i>
RM11-1 R11-2	T u a fait des erreurs en conjuguant des verbs. E x : « nous devons », « devons travail ». <i>En plus, nous devons travail en groupe.</i>
RM12-1 R12-2	Je ne comprends pas le mot « strange ». <i>C'est strange.</i>

⁴⁶ Erreur traitée plus bas.

RM13-1 R13-2	« toutes » : c'est faux. Vérifie « la famille » ou toute la phrase. <i>J'attends des nouvelles de <u>toutes</u> la famille.</i>
RM14-1 R14-2	Avant ton nom, il vaut mieux que tu écrive : « votre fille » ✓ <i>H2AB1</i>

Annexe 2.3 Sous- corpus 2 : Les diagnostics et corrections

1. Texte 1 de Z1F. Rétroactions de Z1TB.

L'enregistrement de l'interaction orale entre Z1TB et Z1F nous a permis de construire le corpus suivant :

	Rétroactions	Diagnostics	Corrections
R6	<i><u>La semaine</u>, j'ai fait un voyage à Paris.</i>	Non	Il vaut mieux commencer par un jour de la semaine
R7	<i>A la matin, <u>le ciel était beau et pur</u>.</i>	Non	Il fait beau, il fait du soleil
R8	<i>C'était <u>un</u> rivière ...</i>	Non	Non
R9	<i>.... très <u>joli</u> ...</i>	Non	Non
R10	<i>... <u>mais je la connais</u>.</i>	Non	Remplacer mais par donc
R11	<i><u>La suite</u>, à 9 heures je suis allée au château de Versailles en bus.</i>	Non	<i>Ensuite (auto-correction de l'auteur)</i>
R12	<i><u>C'est</u> à l'aise !</i>	Non	Il faut utiliser l'imparfait
R13	<i>Le château de Versailles était un monument très grand et <u>vive</u>.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ý câu là gì ? (T u veux dire quoi ?) - Công trình lớn và vĩ đại (Un monument grand et grandiose) - Grand có nghĩa là vĩ đại rồi (Grand veut déjà dire grandiose) 	<p>Nên dùng cổ kính và to lớn.</p> <p>Utiliser « ancien » et « grand »</p>
R14	<i>Je sentais très <u>content</u> ...</i>		
R15	<i>.... <u>quand l'voir</u>.</i>	Après quand, proposition avec sujet	Utilise en + Participe présent : en le visitant ou quand je l'ai vu.
R16	<i><u>C'est magnifique!</u></i>		
R17	<i>A 11 heures, je <u>suis déjeuné</u></i>	Avoir déjeuné	

R18	<i>... et <u>je suis reposé</u>.</i>	Reposer est un verbe pronominal	
R19	<i>J'ai écouté <u>la</u> music,</i>		E couter de la musique
R20	<i>... les <u>songs</u> de France.</i>		<i>Chanson, auto-correction de l'auteur</i>
R21	<i><u>Hereux</u> !</i>	Tính từ muốn đứng một mình phải thành adverb. Adjectif doit se transformer en adverb pour rester seul.	heureusement
R22	<i>L'après-midi, je suis <u>allé continu</u> au cathédrale Notre-Dame de Paris.</i>	Continuer à faire quelque chose	Puis, et puis. D'abord, ensuite.
R23	<i>Il <u>connait</u> un grand succès au monde...</i>		Il est connu comme un grand succès au monde
R24	<i>et <u>j'y amiais</u> beaucoup.</i>	Imparfait để diễn tả cảm xúc, còn nếu nó luôn đúng thì dùng présent. On utilise l'imparfait pour exprimer les sentiments au passé, c'est vrai jusqu'à maintenant, il faut utiliser le présent.	Je l'aimais beaucoup.
R25	<i>J'<u>espoie</u> que j'y retounerai</i>		J'espère

Toutes les rétroactions écrites correspondent à des détections d'erreurs, aucune correction n'a été enregistrée sur la feuille de rédaction pour la révision collaborative. Mais l'enregistrement oral montre que le réviseur a fait beaucoup de propositions de correction à l'auteur.

2. Texte 1 de Z1TB. Rétroactions de Z1F.

	Rétroactions	Diagnostics	Corrections
R4	<i>Mardi, J'ai visité <u>la</u> cathédrale Notre-Dame de Paris</i>	Non	Le cathédrale

3. Texte 2 de Z1F. Rétroactions de Z1TB.

	Rétroactions	Diagnostics	Corrections
R9	<i><u>Chère Mai Phuong</u></i>	Le destinataire doit être français	
R10	<i>Je suis <u>ravi quand te écrire.</u></i>	Comme dans le texte 1, tu as mal utilisé « quand »	Je suis ravi de t'écrire.
R11	<i>D'abord, je te souhaite de <u>réussir</u> ...</i>	Réussir quelque chose	Réussir dans la vie, dans les études
R12	<i>... et <u>sa familial</u> famille a toujours beaucoup de chance.</i>		
R13	<i>J'ai envie de te raconter le mariage de Nhu Ngoc-<u>une mon</u> nouvelle ami.</i>		
R14	<i>Elle m'a <u>invité participer</u> à sa mariage.</i>	Le réviseur a consulté la structure du verbe « inviter » dans le dictionnaire : inviter quelqu'un à faire quelque chose	Faire l'accord car inviter quelqu'un ; supprimer le verbe « participer ».
R15	<i>Matin, la cérémonie du mariage <u>a organisé</u> à la cathédrale Notre-Dame...</i>	Il faut utiliser le passif ici.	
R16	<i>tout le monde <u>ont parlé</u> : vive les mariés !</i>	« T out le monde » est singulier	T out le monde a parlé
R17	<i>Après la cérémonie, nous avons participé à une fête qui <u>a été</u> très gaie ...</i>	Il faut utiliser l'imparfait car il s'agit d'une description.	
R18	<i>... et beaucoup de <u>bon</u> à manger.</i>		
R19	<i><u>C'est</u> délicieux !</i>		
R20	<i>Le soir, nous sommes dansé et <u>chanter</u> ensemble.</i>		
R21	<i><u>Tièdement</u> !</i>		

R22	<i><u>J'ai passé une soirée agréable.</u></i>	La phrase est plutôt hors sujet.	
R23	<i>... une soirée <u>agréable</u>.</i>		
R24	<i><u>Mes premières impressions de Paris étaient donc très bonnes.</u></i>	Pourquoi Paris ? Tu es au mariage ?	
R25	<i>J'espère que tu <u>y'aime</u> aussi.</i>	« y » remplace quoi ? Paris ?	Avec aimer, il faut utiliser « le, la, les ».
R26	<i>Je t'envoierai des photos <u>dans le temple bientôt</u>.</i>		Remplacer par « bientôt ».
R27	<i>J'attends <u>ta réponse</u>.</i>	Tu n'as pas posé de question, pourquoi attendre la réponse ?	« Attendre ta lettre », c'est mieux.

4. Texte 2 de Z1TB. Rétroactions de Z1F.

Z1F n'a pas compris certaines phrases dans le texte de Z1TB. Elle les a soulignées et a posé des questions à Z1TB. Ex :

- *J'espère que Je te verrai bientôt. Ce mot veut dire quoi ? Venir ?*
- *Non, ça vient de voir au futur.*

	Rétroactions	Diagnostics	Corrections
RM3	T u n'as pas parlé de lieu précis (de la cérémonie) ni des personnes rencontrées.	Dans quelle église ?	
R6	<i>Paul et Sophie <u>sont ensemble</u> <u>entré</u> dans l'église.</i>	« Paul et Sophie » → « Ils ».	Il faut faire l'accord
R9	<i>Nous <u>avont</u> pris des photos ...</i>		Avons avec « s »

5. Texte 3 de Z1F. Rétroactions de Z1TB.

	Rétroactions	Diagnostics	Corrections
RM3	T hời gian viết muộn sau tháng 7. La date de la lettre est après le mois de juillet.	T u écris au mois de sept. alors que les échanges de maisons doivent avoir lieu en été.	
RM4	Phải nêu việc chấp nhận lên trước, sau đó là các lí do. T u devrait parler de ton acceptation d'abord, puis les arguments.	T es arguments ne sont pas bons car il s'agit d'un échange de maisons.	
RM5	T ách phần đầu thư thành một đoạn riêng. L'introduction de la lettre doit constituer un paragraphe à part.		
RM6	Bài còn ít ý và hơi ngắn. Les idées sont peu nombreuses, le texte est un peu court.		
RM0	Có các lỗi sai về từ vựng và một số cấu trúc ngữ pháp. Il y a encore des fautes de vocabulaire et de syntaxe.		
R7-2	<i>Newyork, le 2 septembre</i>	T ên thành phố không thuộc T ây B an Nha. La ville n'est pas espagnole.	
R8	<i>Je <u>sentis</u> vos sincères.</i>	Ca ne se dit pas	T u peux dire : Je vous remercie pour votre sincérité.

R9	<i>Je suis contente de <u>votre appartement</u>.</i>		Maison
R10	<i><u>Puisque mon travail, donc, je</u> voudrais chercher vraiment un appartement qui est calm et clair.</i>	Quand tu utilises « puisque », tu n'as pas besoin de « donc ».	A cause de / Grâce à + N.
R11	<i>... je voudrais chercher <u>vraiment</u> un appartement qui est calm et clair.</i>	Vraiment est le complément du verbe vouloir.	Vraiment après vouloir
R12	<i>... je voudrais chercher <u>vraiment</u> un appartement qui est calm et clair.</i>		Verbe à mettre au subjonctif
R13	<i>Ma famille a 4 <u>nombreuses</u> : mon mari et deux enfants.</i>	Nombreuse veut dire « dong duc ». Ca ne veut pas dire « membre ».	Nous sommes 4.
R14	<i>Ma famille a 4 nombreuses : <u>mon mari</u> et deux enfants.</i>		
R15	<i>J'accepte <u>de</u> votre proposition d'échange de la maison.</i>		Pas de « de ».
R16	<i>J'espère que nous y <u>venirons</u> dans le temps plus tot.</i>	E spérer que + futur	viendrons
R17	<i><u>Après vous recevons</u> cette lettre.</i>	Après que + proposition	Après que
RM18-1 R18-2	Lời chào cuối thư phải sửa lại theo mẫu có sẵn. La formule de fin de la lettre doit être corrigée selon le modèle. <i><u>Merci bien !</u></i>		

6. Texte 3 de Z1TB. Rétroactions de Z1F.

	Rétroactions	Diagnostics	Corrections
R8	<i>Nous venons de lire dans votre lettre votre proposition d'échange de maison.</i>	C'est un peu long.	
R9	<i>Come vous le savez, j'habite à Mallorca, une ville très sèche...</i>	Il manque un « m ».	

Z1F n'a pas compris la phrase suivante dans le texte 3 de Z1TB :

« Au sujet de votre maison, il n'y a rien à se plaindre. De plus, des plantes nous plaisent. »

Elle a demandé à Z1TB de la traduire en vietnamien.

7. Texte 4 de Z1F. Rétroactions de Z1TB.

	Rétroactions	Diagnostics	Corrections
RM8	Các đoạn nên tách biệt, nhất là giữa phần đầu và các phần sau. ⁴⁷ T u devrais faire des paragraphes, surtout entre l'introduction et les autres parties.	T u peux raconter avant c'était comment, et maintenant, c'est comment.	
R11	<i>Depuis mon entrée à l'université, je n'ai pas eu une seconde à moi</i> ⁴⁸ ...	E viter de traduire du vietnamien	T u peux dire : je n'ai pas de temps pour moi-même.
R12	<i>... et je suis sincèrement désolée de ne pas avoir pu vous écrire avant</i> ⁴⁹ .	« avant » ? Je ne comprends pas.	Je suis sincèrement désolée de ne pas avoir pu vous écrire plus tôt.
R13	<i>Je vais vous raconter ma nouvelle vie.</i> ⁵⁰		
R14	<i>A l'université j'ai fait des études de lundi à vendredi.</i>	Le temps verbal choisi ne convient pas au point de repère temporel du texte (maintenant). T u as bien conjugué les verbes mais tu as mal choisi le temps.	Quand tu parles de « maintenant », il faut utiliser le présent.
R14, R15, R16	<i>J'ai fait tous ses efforts pour l'obtention de bon résultats.</i>		« T ous mes efforts » Il faut faire l'accord de nombre pour « bon ».
R17, R18, R19, R20	<i>J'ai reçu toujours beaucoup aidée à mes amis dans les moments</i> ⁵¹ les plus difficiles.		Aidée = « U ne aide » Dans les moments =

⁴⁷ Rétroaction déjà formulée pour le texte 3 de Z1F

⁴⁸ Mauvaise rétroaction

⁴⁹ Mauvaise rétroaction

⁵⁰ Mauvaise rétroaction

⁵¹ Mauvaise rétroaction

			« dans les cas »
R21, R22	<i> Ici, je <u>ne me suis jamais</u> sentie seule.</i>		D'ici
R33, R34	<i> C'est pourquoi, j'ai eu <u>rarement</u> mal à la tête.</i>	Rarement ne veut pas dire « souvent ».	
R35, R36	<i> Mais maintenant, je peux manger et <u>boir</u> à peu près normalement dans ma chambre <u>intacte</u>.</i>	« Intacte » veut dire quoi ? T u devrais vérifier ce mot dans le dictionnaire.	Remplacer « intacte » par « assez équipée ».
R37	<i> Mes chers parents <u>adorés</u> !</i>		Quand tu utilises « chers », tu supprimes « adorés ».
R38	<i> Je comprends que vous <u>n'avez pas la vie facile non plus</u> ...</i>		T u supprimes « non plus »
R39	<i> ... et j'espère que je <u>me l'améliore</u> vite.</i>	E spérer que + futur. Améliorer quelque chose	

8. Texte 4 de Z1TB. Rétroactions de Z1F.

	Rétroactions	Diagnostics	Corrections
R9	<i>J'ai aussi fait de la connaissances avec deux amis.</i>		T u supprimes « s ».

Deux autres corrections ont été proposées dans le texte avec le crayon de Z1TB.

9. Texte 1 de X2M. Rétroactions de X2B.

	Rétroactions	Diagnostics	Corrections
R1, R2	<i>Nous <u>restons</u> dans un hotel qui <u>est</u> près de la Seine.</i>		avons resté ; était
R3	<i>Bien que je sois encore fatiguée, j'<u>aime</u> me promener autour de la Seine.</i>		j'aimais
R4, R5	<i><u>Il y a</u> beaucoup de <u>château</u>.</i>		Il y avait ; Châteaux
R6	<i>La Seine <u>est</u> belle et surtout la nuit.</i>		E tait
R7	<i>Je l'<u>adors</u>.</i>		adorais
R8	<i>Aujourd'hui, nous <u>avons</u> <u>visité</u> la Notre-Dame de Paris.</i>		Visitons
R9	<i>Il y a beaucoup de gens ici parce qu'<u>aujourd'hui</u>, nous étions dimanche.</i>		Sommes
R10	<i>Nous <u>avons pris</u> beaucoup de photos.</i>		Prenons
R11	<i>Mais je <u>n'ai pas oublié</u> que je devais acheter des souvenirs à mes amis, mes grands-parents, mes cousins...</i>		n'oublie pas
R12	<i>Les Parisiens <u>sont</u> très gentils.</i>		étaient
R13	<i>J'étais <u>heureux</u> de ce voyage.</i>		contente

10. Texte 1 de X2B. Rétroactions de X2M.

	Rétroactions	Diagnostics	Corrections
R1	<i>J'ai resté dans un hôtel où la service est très <u>généreux</u>.</i>		Génereuse
R2	<i>Une chambre d'où je peux regarder La Seine est <u>conforte</u>.</i>		comforte
R3, R4	<i>Le premier jour, j'ai visité <u>le</u> Cathédrale Notre-Dame de Paris, <u>un vieux</u> cathédrale.</i>		la, une vieille
R5	<i>Le soir, j'ai pu marcher au bord de La Seine, et regarder la Tour <u>Eifel</u>.</i>		E iffel
R6, R7, R8-1, R9	<i>Les jours après, je me suis <u>promené</u> dans les parc, je suis <u>allé</u> au supermarché et ai mangé <u>des</u> bons plats.</i>		Promenée, parcs, allée, de bons plats
R8-2, R10	<i>Je suis <u>allé</u> aussi au <u>musé</u>, au château de Versailles.</i>		allée, musée
R11	<i>Toutes sont belles et je les <u>aimes</u>.</i>		aime
R12	<i>Je suis <u>rentré</u> en avion.</i>		Rentrée

11. Texte 2 de X2M. Rétroactions de X2B.

	Rétroactions	Diagnostics	Corrections
R5-2	<i>Dimanche dernier, Laurence et Lucas, ils ont fait une fête de mariage à la campagne.</i>	Tu n'as pas raconté la cérémonie.	Ils ont fait un mariage
R8-2	<i>C'était une fête magnifique avec la musique !</i>	Cette phrase n'est pas claire.	La musique était intéressante. C'était une fête magnifique !
R10	<i>Laurence était très <u>belles</u> et heureuse.</i>		Laurence était belle.
R11	<i>Beaucoup d'amis ont fait part du <u>marige</u>.</i>		mariage

12. Texte 2 de X2B. Rétroactions de X2M.

	Rétroactions	Diagnostics	Corrections
RM3	T on texte est un peu long	(entre 100-120 mots)	
R4-2	<i>Au revoir et à bientôt ! ...</i>	Il manque des formules pour commencer et terminer.	
R5-2	<i>La mariée et son père son entrés, ... Ly-elle était très belle !</i>	D'après moi, tu peux ajouter le lieu où la mariée et son père sont entrés.	
R6	<i>J'ai aidé Ly à préparer tous les travaux <u>nécessaire</u>.</i>		Les travaux nécessaires
R7	<i>A 8h30, le mariage <u>a été commencé</u>.</i>		Le mariage a commencé
R8	<i>Ensuite, devant le témoignage du Dieu, <u>le</u> curé et de tout le monde dans la cathédrale...</i>		du curé

13. Texte 3 de X2M. Rétroactions de X2B.

	Rétroactions	Diagnostics	Corrections
R3-2	<i><u>Vous pouvez me contacter par lettre, mail ou téléphone. Si vous me téléphonez, contactez-moi au 33 934 853 529.</u></i>	Tu n'as pas respecté la forme d'une lettre non amical (formule de fin).	
R4-2	<i>J'aime votre ville <u>avec le vieux port</u>.</i>	Cette phrase « J'aime votre ville avec le vieux port » n'est pas claire.	
R5-2	<i>J'adore le calme du quartier où vous habitez parce que je veux me reposer <u>quelques</u> jours à Marseille.</i>	« Quelques » c'est-à-dire moins de 10. Cette phrase « j'adore le calme... quelques jours à Marseille » est peu cohérente.	
R6-2	<i>J'accepte votre proposition mais on peut changer le temps où on échange <u>des</u> maisons parce que mon marié doit être en mission du 20 juillet au 27 juillet.</i>	Faute : structure du verbe « échanger ».	

Aucune correction n'a été proposée par le pair réviseur.

14. Texte 3 de X2B. Rétroactions de X2M.

	Rétroactions	Diagnostics	Corrections
RM4	T es idées ne sont pas riches et intéressantes. T u as donné un peu d'information.	Il faut ajouter d'autres détails pour développer tes idées principales.	
R5-2	<i>J'ai besoin d'un logement pour me reposer et votre appartement est <u>excellent</u>.</i>	Faute d'orthographe : excellent.	excellent
R6-2	<u>Hocarlo@yahoo.fr</u>	T u as écrit cette lettre avec un rôle d'une femme espagnole. Alors, ton email : « Hocarlo@yahoo.fr » n'est pas possible.	

15. Texte 4 de X2M. Rétroactions de X2B.

	Rétroactions	Diagnostics	Corrections
R4-2	<i>Je manque de vous. Et vous ? ...</i>	La phrase « Je manque de vous. Et vous ? » n'est pas cohérent.	
R5-2	<i>A Hanoi, j'ai fait connaissance avec <u>des</u> amis de ma classe.</i>	Faute de grammaire : « j'ai fait connaissances avec des amis de ma classe ».	
R6-2	<i>Ils viennent des <u>province</u> différentes comme : Hung Yen, Nam Dinh, Hai Phong...</i>	Faute d'orthographe : « des province différentes ».	
R7-2	<i><u>Il est magnifique parceque j'ai de bons voisins.</u></i>	Cette phrase « Il est... bons voisins » n'est pas clair,	tu peux faire deux phrases.
R9	<i>Il y a un marché près de mon logement alors je peux acheter des aliments <u>facilement</u>.</i>		<i>Il y a un marché près de mon logement alors je peux acheter <u>facilement</u> des aliments.</i>

16. Texte 4 de X2B. Rétroactions de X2M.

	Rétroactions	Diagnostics	Corrections
R7-2	<u><i>Cher</i></u> parents,		Attention : Il faut ajouter « s » après le mot « cher » : chers
R8-2	<i>Il faut travailler individuellement beaucoup et les professeurs ne conduisent que les problèmes que les étudiants ne comprennent pas ou les questions difficiles.</i>	Le verbe « comprendre » que tu as conjugué avec le sujet « les étudiants ».	comprennent
R9-2	<i>Je peux participer à beaucoup d'activités, c'est très intéressant parce que ces activités me <u>faire</u> plus dynamique.</i>	Tu n'as pas conjugué le verbe « faire » dans la phrase « ... ces activités me faire plus... ».	font
R11	<i>Je ne peux pas dormir à midi, cela me fait fatigué quand j'ai <u>du court</u> de l'après-midi.</i>		des cours

17. Texte 1 de H2AB2. Rétroactions de H2AB1.

L'enregistrement de l'interaction orale nous a permis de relever des diagnostics du réviseur.

	Rétroactions	Diagnostics	Corrections
R5	<i>Grâce à ce voyage, j'ai trouvé que la vie des <u>gens</u> <u>Parisiens</u> était très actif, très agréable et heureux.</i>	Le mot « gens » n'est pas nécessaire.	<i>des parisiens</i>
R6 R7	<i>J'ai aimé beaucoup ces gens en raison de leur gentillesse ou, leur amour <u>ou</u> leur accueilance.</i>	Il faut conjuguer au présent.	<i>J'aime</i>
R8 R9	<i><u>Tous cela</u> <u>ai</u> laissé en moi une bonne expression sur la France.</i>	Je sais que c'est incorrect mais je ne sais pas comment corriger. Je ne sais pas si « tous » ou « cela » suffit.	<i>Ai laissé : a laissé</i>

Propositions de correction de l'**auteur** ou non pas du réviseur :

A la fin, le réviseur a mis « d'accord » avec les corrections de l'auteur.

18. Texte 1 de H2AB1. Rétroactions de H2AB2.

Propositions de correction du réviseur H2AB2. H2AB1, l'auteur a mis « d'accord » sous les corrections de H2AB2. Très peu de rétroactions ou diagnostics à l'oral.

	Rétroactions	Diagnostics	Corrections
R5	<i>Paris, c'est une ville qui est plus belle dans le monde.</i>		Paris, c'est une des villes qui sont les plus belles
R6	<i>Et j'ai fait un voyage d'une semaine à <u>ce</u> ville.</i>		cette ville
R7, R8	<i>Ce rivière est <u>autour</u> de Paris avec les lumières.</i>		- cette rivière - entourée
R9, R10	<i>Ensuit, j'ai impressioné par la beauté de la Cathédrale Notre-Dame de Paris.</i>	- Il faut utiliser le passif.	- ensuite - ai été impressionnée
R11	<i>Autrefois, j'<u>adore</u> le romance de Victor Hugo et je voulais visiter la Cathédrale Notre-Dame.</i>		- j'ai adoré
R12	<i>Au soir, nous sommes allés au restaurants et avons mangés des plats qui <u>est</u> très bons.</i>		étaient
R13	<i><u>C'est</u> très intéressants !</i>		étais
R14	<i>En la regardant, j'ai raconté à mes amis <u>le</u> histoire que j'ai lu.</i>		du histoire

19. Texte 2 de H2AB2. Rétroactions de H2AB1.

Aucun diagnostic ni correction n'a été proposée. Ce jour-là, un des deux membres du groupe étant absent, l'enregistrement des rétroactions orales a été impossible.

20. Texte 2 de H2AB1. Rétroactions de H2AB2.
Aucune correction n'a été proposée.

	Rétroactions	Diagnostics	Corrections
R5	<u>Nous ne se rencontrons pas depuis longtemps.</u>	Tu n'as pas utilisé vraiment le mode de temps.	
R9	<u>Dans ce jour, la marié est très jolie et le marié est aussi très beau.</u>		
R11	<u>C'est très magnifique avec des rubans, des ballons, des fleurs...</u>		

21. Texte 3 de H2AB2. Rétroactions de H2AB1.

	Rétroactions	Diagnostics	Corrections
R6-2	<i>Contactez-moi sur mon téléphone.</i>	Logique : Quel numéro ?	Il faut rajouter un numéro de téléphone à côté.
R7-2	<i>Je suis très surprise de recevoir votre lettre...</i>	Logique : idée inadéquate à la consigne.	
R8-2	<i>... et <u>votre proposition est assez attirée.</u></i>	Grammaire	
R9-2	<i><u>Cher M. Tonton,</u></i>	Monsieur (formul non amical).	Cher Monsieur, Ou Monsieur,
R10-2	<i><u>Maria</u></i>	Signature : nom et prénom.	

22. Texte 3 de H2AB1. Rétroactions de H2AB2.

Avec l'enregistrement de l'interaction orale.

	Rétroactions	Diagnostics	Corrections
R4-2	<i>Nous avons cinq chambres, trois salles de bains et une cuisine équipée où votre famille peut avoir beaucoup de plats délicieux.</i>	Cohérence : « avoir beaucoup de plats délicieux ».	
R5-2	<i>En fin, je vous demander quand il est possible.</i>	Cohérence : « je vous demander quand il est possible »	
R6-2	<i>Contactez-nous par lettre, mail ou téléphone tôt. ✓</i>	Cohérence : Tu demande à M. T onton de te contacter par téléphone mais tu ne donnes pas ton numéro de téléphone.	
R7-2	<i>D'après moi, à 15 juillet et 15 août est très logique.</i>	Cohérence : « à 15 juillet et 15 août est très logique »	
R8, R9, R10	<i>Dans le martin ou au soir, vous pouvez se promener.</i>	Grammaire et langue : Dans le martin, au soir pas besoin de préposition ⁵²	le matin, le soir
R9, R11	<i>Je viens de recevoir votre lettre ce martin et je suis très ravi d'accepter votre demande.</i>	Faute d'orthographe : martin, en fin, ravi	Ravi (faute de « e »)
R12	<i>En fin, je vous demander quand il est possible.</i>		

Rétroactions à l'oral : Le réviseur trouve le texte un peu monotone.

⁵² Rétroaction orale

23. Texte 4 de H2AB2. Rétroactions de H2AB1.

Il n'y a pas eu d'enregistrement. Diagnostics très superficiels.

	Rétroactions	Diagnostics	Corrections
RM5	<i>Alors, ce n'est pas tout sur ma vie à Hanoi mais je dois finir.</i>	Ton text n'est pas assez cohérent.	
RM6-1 R6-2	<i>Là-bas, les premiers jours, j'ai trouvé assez dépaylée mais maintenant je suis habituée avec tout.</i>	Ton text n'est pas assez cohérent.	
RM7-1 R7-2	<i>D'autre part, comme vous savez, le pris des marchants là-bas est cher, donc, je ne peux pas goûter des plats délicieux comme chez nous et je ne peux pas aussi acheter quelques choses que j'aime.</i>	Tu as utilisé des mots impropres : goûter.	
R8-2	<i><u>Et la vie à l'université c'est très joyeux et dynamique.</u></i>	Fautes de grammaire.	
R9-2	<i><u>Dans même maison, j'habite avec une amie qui a appris à même lycée comme moi.</u></i>	Fautes de grammaire.	
R11, R12	<i>Mais heureusement, je <u>doive</u> apprendre 3 <u>subjects</u> seulement, cela m'aide à avoir plus de temps pour étudier chez moi.</i>		Je dois
R13	<i>Elle est très <u>sumpas</u> et gentille.</i>		sympa
R11, R14	<i>Je <u>doive</u>⁵³ économiser <u>plus</u> et <u>plus</u>.</i>		Plus en plus

⁵³ Erreur déjà commise dans une phrase plus haut.

24. Texte 4 de H2AB1. Rétroactions de H2AB2.

	Rétroactions	Diagnostics	Corrections
R5-2	<i>Nous travaillons ensemble, nous mangeons ensemble et nous bavardons ensemble.</i>	Tu as répété plusieurs fois le mot « ensemble » dans même phrase.	
RM6	<i>Chaque jour, je vais à la fac à 7h. Je n'ai pas eu de difficulté avec la circulation parce que la résidence universitaires est à côté de l'école.</i>	Les temps de 2 phrases ne sont pas cohérentes.	
R7-2	<i>Alors, je vais fini, à 23h. Je dois dormir.</i>	Deux phrases ne sont pas bonnes.	
R8-2	<i>Il y a un mois que j'ai commencé mes études universitaires à Hanoi et je pense que vous voulez avoir beaucoup d'informations de ma vie nouvelle.</i>	La langue : « avoir beaucoup d'informations » : ce n'est pas bien.	
R9-2	<i>Elles sont très <u>sympa</u>.</i>		La langue : « sympa » : faute de « s ».
R10-2	<i>Mes études n'est pas très <u>difficulté</u> mais je dois <u>travail</u>⁵⁴ à la maison beaucoup.</i>		au lieu de « difficulté », tu utilise « difficile ».
R11-2	<i>En plus, nous <u>doivons</u> <u>travail</u> en groupe.</i>	Tu a fait des erreurs en conjuguant des verbs. Ex : « nous devons », « devons travail ».	
R12-2	<i>C'est <u>strange</u>.</i>	Je ne comprends pas le mot « strange ».	
R13-2	<i>J'attends des nouvelles de <u>toutes</u> la famille.</i>	« toutes » : c'est faux. Vérifie « la famille » ou toute la phrase.	
R14-2	✓ H2AB1		Avant ton nom, il vaut mieux que tu écrive : « votre fille »

⁵⁴ Erreur traitée plus bas.

Annexe 2.4 : Sous-corpus 3 : Traitements des rétroactions dans la deuxième version de texte

1. Texte 1 de Z1F. Rétroactions de Z1TB.

Code	Rétroactions du pair	Traitements dans la deuxième version
RM4	Nội dung còn sơ sài, diễn biến trong một ngày, trong khi yêu cầu đề bài là một tuần. Le contenu était assez maigre, les faits se sont déroulés en une journée alors que selon la consigne il fallait raconter un voyage d'une semaine.	Le voyage d'une journée dans la 1 ^{ère} version a été prolongé en 4 jours dans la deuxième version.
RM5	Từ dùng chưa đa dạng, lặp lại. Le lexique était peu varié, il y a eu des répétitions.	L'auteur a fait un texte plus long et plus riche en information
R6	<u>La semaine</u> , j'ai fait un voyage à Paris.	<u>La semaine</u> , j'ai fait un voyage à Paris.
R7	A la matin, <u>le ciel était beau et pur</u> .	Il faisait beau et très clair.
R8	C'était <u>un</u> rivière ...	C'était <u>une</u> rivière ...
R9 très <u>joli</u> très <u>jolie</u> ...
R10	... mais <u>je la connais</u> .	Passage supprimé
R11	<u>La suite</u> , à 9 heures je suis allée au château de Versailles en bus.	Ensuite, ...
R12	<u>C'est</u> à l'aise !	Je suis heureux et être vraiment à l'aise !
R13	Le château de Versailles était un monument très grand et <u>vive</u> .	Le château de Versailles était un monument très grand et grandiose.
R14	Je sentais très <u>content</u> ...	Passage supprimé
R15 <u>quand l'voir</u> .	Passage supprimé
R16	<u>C'est magnifique!</u>	Magnifique !
R17	A 11 heures, je <u>suis déjeuné</u>	Passage supprimé, déplacé et remplacé par : A l'hôtel, j'ai pris un bon petit déjeuner.
R18	... et je <u>suis reposé</u> .	Je me suis reposée...
R19	J'ai écouté <u>la music</u> ,	Passage supprimé
R20	... les <u>songs</u> de France.	Passage supprimé
R21	<u>Hereux</u> !	Je suis heureux
R22	L'après-midi, je suis <u>allé continu</u> au cathédrale Notre-Dame de Paris.	... je suis parti au cathédrale Notre-Dame de Paris.

R23	<i>Il <u>connait</u> un grand succès au monde...</i>	Passage supprimé
R24	<i>et j'y <u>amiais</u> beaucoup.</i>	<i>Je l'aimais beaucoup</i>
R25	<i>J'<u>espoie</u> que j'y retournerai</i>	<i>J'espère que j'y retournerai</i>

2. Texte 1 de Z1TB. Rétroactions de Z1F.

Code	Rétroactions du pair	Traitements dans la deuxième version
R3	<i>Bonjour tout le monde, Je vous présente mon voyage d'une semaine à Paris.</i>	Passage supprimé
R4	<i>Mardi, J'ai visité <u>la</u> cathédrale Notre-Dame de Paris</i>	Feedbacks non repris par l'auteur
R5	<i>C'était la première fois que J'ai regardé <u>une telle</u> cathédrale.</i>	Passage supprimé
R6	<i>J'ai aussi rencontré beaucoup de gens qui étaient très <u>surprenants</u> par sa beauté.</i>	<i>J'ai rencontré beaucoup de touristes qui étaient absolument <u>surpris</u> par sa beauté.</i>
R7	<i>Je m'est étendu sur le lit et <u>regardé</u> la télé.</i>	Passage supprimé
R8	<i>Jeudi soir, Je me suis promené au <u>longue</u> de la Seine et puis, dans le bateau...</i>	<i>Je me suis promené au long de la Seine</i>
R9	<i><u>Tout était briant !</u></i>	Passage supprimé, remplacé par : <i>la Seine était brillante</i>
R10	<i>C'était très heureux que <u>J'ai compris</u> mieux l'histoire de la France.</i>	Passage supprimé
R11	Il manque la conclusion	L'auteur a ajouté une conclusion

3. Texte 2 de Z1F. Rétroactions de Z1TB.

Code	Rétroactions du pair	Traitements dans la deuxième version
RM5	T u devrais parler de ce qui tu as rencontré	L'auteur n'a pas parlé des personnes rencontrées au mariage.
RM6	Il faut que ce soit un mariage de ton meilleur ami(e) pas de nouvelle amie.	L'auteur a supprimé l'adjectif « nouvelle amie » dans la deuxième version
RM7	Divise le texte en 3 paragraphes.	L'auteur a divisé son texte en 3 paragraphes dans la deuxième version
RM8	Ajoute des impressions.	L'auteur a ajouté des impressions
R9	<i>Chère Mai Phuong</i>	<i>Chère Alice !</i>
R10	<i>Je suis <u>ravi</u> quand te écrire.</i>	<i>Je suis ravie de te écrire.</i>
R11	<i>D'abord, je te souhaite de <u>réussir</u> ...</i>	<i>D'abord, je te souhaite chercher un travail bien</i>
R12	<i>... et <u>sa familial</u> famille a toujours beaucoup de chance.</i>	<i>et ta familial a toujours beaucoup de chance.</i>
R13	<i>J'ai envie de te raconter le mariage de Nhu Ngoc-<u>une mon</u> nouvelle ami.</i>	<i>J'ai envie de te raconter le mariage de Fiona.</i>
R14	<i>Elle m'a <u>invité participer</u> à sa mariage.</i>	<i>Elle m'a invitée à sa mariage et j'ai été pour.</i>
R15	<i>Matin, la cérémonie du mariage <u>a organisé</u> à la cathédrale Notre-Dame...</i>	<i>C'était lundi, le matin, la cérémonie du mariage s'est passé à la⁵⁵ cathédrale Notre-Dame.</i>
R16	<i>tout le monde <u>ont</u> parlé : vive les mariés !</i>	<i>Tout le monde est ensemble parlé : Vive les mariés ! Bravo !</i>
R17	<i>Après la cérémonie, nous avons participé à une fête qui <u>a été</u> très gaie ...</i>	<i>Après la cérémonie, nous avons participé à une fête qui était très gaie</i>
R18	<i>... et beaucoup de <u>bon</u> à manger.</i>	<i>... et beaucoup de bon à manger.</i>
R19	<i><u>C'est délicieux</u> !</i>	<i>Délicieusement !</i>
R20	<i>Le soir, nous sommes dansé⁵⁶ et <u>chanter</u> ensemble.</i>	<i>Le soir, nous sommes dansés et avons chanté.</i>
R21	<i><u>Tièdement</u> !</i>	<i>C'était parfait !</i>
R22	<i><u>J'ai passé</u> une soirée agréable.</i>	<i>Je suis passé une soirré intéressant.</i>

⁵⁵ Erreur commise dans le premier texte « raconter un voyage à Paris » et corrigée dans ce deuxième texte « raconter un mariage ».

⁵⁶ Erreur non repérée par le réviseur-lecteur

R23	<i>... une soirée <u>agréable</u>.</i>	<i>une soiréé intéressant.</i>
R24	<i>Mes <u>prèmières impressions de Paris</u> <u>était donc très bonnes</u>.</i>	Passage supprimé
R25	<i>J'espère que tu <u>y⁵⁷aime</u> aussi.</i>	Passage supprimé
R26	<i>Je t'envoyerai des photos <u>dans le temple</u> <u>bientôt</u>.</i>	<i>Je t'envoyerai des photos à bientôt.</i>
R27	<i>J'attends <u>ta réponse</u>.</i>	<i>Je t'attends.</i>

⁵⁷ Erreur repérée et corrigée dans le premier texte mais reprise dans le deuxième texte.

4. Texte 2 de Z1TB. Rétroactions de Z1F.

	Rétroactions du pair	Traitements dans la deuxième version
RM3	Tu n'as pas parlé de lieu précis (de la cérémonie) ni des personnes rencontrées.	L'auteur a précisé le lieu où s'est déroulée la cérémonie : une église dans le XV ^e arrondissement de Paris. L'auteur a parlé d'Eric, un vieil ami.
RM4	« Paul et Sophie » → « Ils ».	<i><u>Ils sont ensemble entrés dans l'église.</u></i>
R5	<i>Leur mariage s'est passé à <u>un église.</u></i>	<i>Ils ont organiser leur mariage à <u>une église</u></i>
R6	<i>Paul et Sophie <u>sont ensemble entré</u> dans l'église.</i>	<i>Ils <u>sont ensemble entrés</u> dans l'église.</i>
R7	<i><u>Paul et Sophie étaient tout beaux.</u></i>	<i>Les mariés étaient très beaux.</i>
R8	<i>Nous avons <u>mangé, bu beaucoup...</u></i>	<i>Nous avons <u>mangé beaucoup...</u></i>
R9	<i>Nous <u>avont</u> pris des photos ...</i>	Passage supprimé
R10	<i>... avec <u>Paul et Sophie.</u></i>	Passage supprimé

5. Texte 3 de Z1F. Rétroactions de Z1TB.

Code	Rétroactions du pair	Traitements dans la deuxième version
RM3	T hời gian viết muộn sau tháng 7. La date de la lettre est après le mois de juillet.	L'auteur a mis une date plus tôt, mais toujours après le mois de juillet.
RM4	Phải nêu việc chấp nhận lên trước, sau đó là các lí do. T u devrais parler de ton acceptation d'abord, puis les arguments.	L'auteur a refait son introduction en essayant de l'améliorer.
RM5	T ách phần đầu thư thành một đoạn riêng. L'introduction de la lettre doit constituer un paragraphe à part.	L'auteur n'a pas fait de paragraphe à part pour son introduction.
RM6	Bài còn ít ý và hơi ngắn. Les idées sont peu nombreuses, le texte est un peu court.	L'auteur a rajouté 4 nouvelles idées (cf corpus 60 textes).
RM7-1 R7-2	T ên thành phố không thuộc Tây Ban Nha. La ville n'est pas espagnole. <i>Newyork, le 2 septembre</i>	L'auteur a mis une ville espagnole. <i>Madrid, le 2 août.</i>
R8	<i>Je sentis vos sincères.</i>	Passage supprimé.
R9	<i>Je suis contente de <u>votre appartement</u>.</i>	<i>Votre maison nous conviendrait parfaitement.</i>
R10	<i>Puisque mon travail, donc, je voudrais chercher vraiment un appartement qui est calm et clair.</i>	Passage modifié comme suit : <i>Mon mari est un écrivain et il adore calm et clair.</i>
R11	<i>... je voudrais chercher <u>vraiment</u> un appartement qui est calm et clair.</i>	
R12	<i>... je voudrais chercher vraiment un appartement qui <u>est</u> calm et clair.</i>	

R13	<i>Ma famille a 4 <u>nombreuses</u> : mon mari et deux enfants.</i>	<i>Ma famille a 3 personnes : moi, mon mari et une petite fille 5 ans.</i>
R14	<i>Ma famille a 4 nombreuses : <u>mon mari</u> et deux enfants.</i>	
R15	<i>J'accepte <u>de</u> votre proposition d'échange de la maison.</i>	Passage supprimé. L'acceptation a été dite d'une autre manière au début de la lettre : « <i>Votre intention de venir à Madrid l'été prochain a attiré notre attention.</i> »
R16	<i>J'espère que nous y <u>venirons</u> dans le temps plus tot.</i>	<i>J'espère que nous y viendrons dans le temps plus tot.</i>
R17	<i><u>Après vous recevons</u> cette lettre. Téléphonez-nous !</i>	<i>Finalement, si vous avez reçu cette lettre. Téléphonez-nous !</i>
RM18-1 R18-2	<p>Lời chào cuối thư phải sửa lại theo mẫu có sẵn.</p> <p>La formule de fin de la lettre doit être corrigée selon le modèle.</p> <p><u>Merci bien !</u></p>	<p>L'auteur a repris la formule de fin de la lettre, mais la formule ne convient pas à cette situation de communication.</p> <p><i>Bien à vous.</i></p>

6. Texte 3 de Z1TB. Rétroactions de Z1F.

Code	Rétroactions du pair	Traitements dans la deuxième version
R8	<i>Nous venons de <u>lire</u> dans votre lettre votre <u>proposition</u> d'échange de maison.</i>	<i>Nous venons de <u>lire</u> dans votre lettre votre <u>proposition</u> d'échange de maison.</i>
R9	<i><u>Come</u> vous le savez, j'habite à Mallorca, une ville très sèche...</i>	<i><u>Comme</u> vous le savez, j'habite à Mallorca, une ville très sèche...</i>

7. Texte 4 de Z1F. Rétroactions de Z1TB.

Code	Rétroactions du pair	Traitements dans la deuxième version
RM7	Đầu thư, nên hỏi thăm sức khỏe bố mẹ, tình hình gia đình. Au début de la lettre, tu devrais demander la santé de tes parents et les nouvelles de la famille.	L'auteur a ajouté une introduction : Je viens de recevoir votre lettre. Je suis très heureux de tous ont une bonne santé et tout va bien.
RM8	Các đoạn nên tách biệt, nhất là giữa phần đầu và các phần sau. ⁵⁸ Tu devrais faire des paragraphes, surtout entre l'introduction et les autres parties.	L'auteur a séparé l'introduction avec les autres parties (six paragraphes dans la deuxième version)
RM9	Có thể nói thêm về giao thông, đi lại, ăn uống... Tu pourrais parler des déplacements, de la nourriture...	L'auteur a ajouté une idée sur les moyens de transport mais la nouvelle idée a été mal reliée avec le texte existant.
R10	<i>Il est deux heures du matin et moi, je <u>suis assis</u> devant la porte de ma chambre en écrivant cette lettre.</i>	<i>Il est deux heures du matin et moi, <u>j'assieds</u> devant la porte de ma chambre en écrivant cette lettre.</i>
R11	<i>Depuis mon entrée à l'université, je n'ai pas eu <u>une seconde à moi</u> ...</i>	<i>Depuis mon entrée à l'université, je n'ai pas eu <u>le temps à moi</u> ...</i>
R12	<i>... et je suis sincèrement désolée de ne pas <u>avoir pu vous écrire avant</u>.</i>	<i>... et je suis vraiment désolée de ne pas <u>pouvoir vous écrire avant</u>.</i>
R13	<i><u>Je vais vous raconter ma nouvelle vie.</u></i>	<i>Je vais vous raconter ma nouvelle vie.</i>
R14	<i>A l'université <u>j'ai fait</u> des études de lundi à vendredi.</i>	<i>A l'université, je <u>fais</u> des études de lundi à vendredi.</i>
R14, R15, R16,	<i><u>J'ai fait</u> tous <u>ses</u> efforts pour l'obtention de <u>bon</u> résultats.</i>	<i>Je fais tous mes efforts pour l'obtention de bons résultats.</i>
R17, R18, R19, R20	<i><u>J'ai reçu</u> toujours beaucoup <u>aidée</u> à mes amis dans les <u>moments</u>⁵⁹ les plus difficiles.</i>	<i>Je reçois toujours beaucoup d'aidée à mes amis dans les moments les plus difficiles.</i>

⁵⁸ Rétroaction déjà formulée pour le texte 3 de Z1F. En fait, dans la première version du texte 4, Z1F a fait 5 paragraphes mais c'est vrai qu'elle n'a pas fait d'introduction.

⁵⁹ Mauvaise rétroaction

R21, R22,	<i>Ici, je <u>ne me suis jamais</u> sentie seule.</i>	<i>Je ne me sens jamais seul.</i>
R23, R24, R25	<i>Mes amis, <u>il ont été excellent</u>.</i>	<i>Mes amis, [ils sont amusants mais sérieux]. Ils sont excellent.</i>
R26	<i>J'<u>ai pu</u> vraiment compter sur eux.</i>	<i>Je peux vraiment compter sur eux.</i>
R27	<i>Le weekend⁶⁰, nous <u>sommes sortis</u> ensemble.</i>	<i>Le weekend, nous sortons ensemble.</i>
R28, R29	<i>Nous <u>chantions</u>, dansions et <u>nous amusions</u>.</i>	<i>Nous chantons, dansons et amusons.</i>
R30	<i>C'<u>était formidable</u> !</i>	<i>C'est formidable !</i>
R31, R32	<i>Mais parfois, j'<u>ai eu</u> les difficiles⁶¹, le temps <u>changeait</u> souvent.</i>	<i>Mais [à côté de quelques faciles], j'<u>ai</u> les difficiles [comme les transports], {les temps} ... [D'ici, il y a beaucoup de transports], le temps <u>change</u> souvent.</i>
R33, R34	<i>C'est pourquoi, j'<u>ai eu</u> <u>rarement</u> mal à la tête.</i>	<i>C'est pourquoi, j'ai parfois mal à la tête.</i>
R35, R36	<i>Mais maintenant, je peux manger et <u>boir</u> à peu près normalement dans ma chambre <u>intacte</u>.</i>	<i>Mais maintenant, je peux manger et <u>boir</u> à peu près normalement dans ma chambre <u>petite</u>.</i>
R37	<i>Mes chers parents <u>adorés</u> !</i>	<i>Mes parents adorés !</i>
R38	<i>Je comprends que vous <u>n'avez pas la vie facile non plus</u> ...</i>	<i>Je comprends que vous n'avez pas la vie facile non plus</i>
R39	<i>... et j'espère que je <u>me l'améliore vite</u>.</i>	<i>et j'espère que je me l'améliore vite.</i>
R40	<i>Finalement, je vous souhaite toujours avoir une <u>bon</u> santé et beaucoup de chance.</i>	<i>Finalement, je vous souhaite toujours une <u>bonne</u> santé et beaucoup de chance.</i>

Corrections : Dans la partie réservée aux corrections sur la feuille de rédaction, Z1F a mis en vietnamien : « Remplacer le passé par le présent, remplacer les verbes au passé par le présent ».

⁶⁰ Erreur non repérée par le pair

⁶¹ Erreur non repérée par le pair

8. Texte 4 de Z1TB. Rétroactions de Z1F.

Code	Rétroactions du pair	Traitements dans la deuxième version
R9	<i>J'ai aussi fait de la connaissances avec deux amis.</i>	<i>J'ai aussi fait de la connaissance avec 2 amis.</i>

9. Texte 1 de X2M. Rétroactions de X2B.

Code	Rétroactions émises dans la première version	Traitements dans la deuxième version
R1, R2	<i>Nous <u>restons</u> dans un hotel qui <u>est</u> près de la Seine.</i>	<i>Nous <u>avons resté</u> chez mes cousins</i> Passage supprimé : <i>dans un hotel qui <u>est</u> près de la Seine.</i>
R3	<i>Bien que je sois encore fatiguée, j'<u>aime</u> me promener autour de la Seine.</i>	Passage supprimé. Mais pour exprimer une autre idée, l'auteur a dit : <i>je l'<u>aimais</u> bien.</i>
R4, R5	<i><u>Il y a</u> beaucoup de <u>château</u>.</i>	Idée supprimée mais reprise formelle corrigée dans une autre phrase : <i>Il y avait beaucoup de gens.</i>
R6	<i>La Seine <u>est</u> belle et surtout la nuit.</i>	<i>La Seine <u>était</u> belle et surtout la nuit.</i>
R7	<i>Je l'<u>adors</u>.</i>	Passage supprimé.
R8	<i>Aujourd'hui, nous <u>avons visité</u> la Notre-Dame de Paris.</i>	Texte réorganisé dans le temps : le point de repère temporel a été déplacé. <i>Le troisième jour, nous sommes allés voir la cathédrale⁶² Notre-Dame de Paris.</i>
R9	<i>Il y a beaucoup de gens ici parce qu'<u>aujourd'hui</u>, nous étions dimanche.</i>	<i>Il y avait beaucoup de gens parce que c'était dimanche.</i>
R10	<i>Nous <u>avons pris</u> beaucoup de photos.</i>	<i>Nous avons pris beaucoup de photos...</i>
R11	<i>Mais je n'ai pas oublié que je devais acheter des souvenirs à mes amis, mes grands-parents, mes cousins...</i>	Passage modifié : <i>J'ai acheté des cadeaux à mes amis.</i>
R12	<i>Les Parisiens <u>sont</u> très gentils.</i>	Passage supprimé
R13	<i>J'étais <u>heureux</u> de ce voyage.</i>	Passage modifié et déplacé au début du texte, après la promenade au bord de la Seine : <i>Nous étions très heureux.</i>

⁶² Pillage dans le texte de X2B ?

10. Texte 1 de X2B. Rétroactions de X2M.

Code	Rétroactions émises dans la première version	Traitements dans la deuxième version
R1	<i>J'ai resté dans un hôtel où la service est très <u>généreux</u>.</i>	<i>J'ai resté dans un hôtel où la service est très <u>généreuse</u>.</i>
R2	<i>Une chambre d'où je peux regarde La Seine est <u>conforte</u>.</i>	<i>Une chambre d'où je peux regarder La Seine est <u>commode</u>.</i>
R3, R4	<i>Le premier jour, j'ai visité <u>le</u> Cathédrale Notre-Dame de Paris, <u>un</u> <u>vieux</u> cathédrale.</i>	<i>Le premier jour, j'ai visité <u>la</u> Cathédrale Notre-Dame de Paris, <u>une</u> <u>vieille</u> cathédrale.</i>
R5	<i>Le soir, j'ai pu marcher au bord de La Seine, et regarder la Tour <u>Eifel</u>.</i>	<i>... la Tour Eiffel.</i>
R6, R7, R8-1, R9	<i>Les jours après, je me suis <u>promené</u> dans les <u>parc</u>, je suis <u>allé</u> au supermarché et ai mangé <u>des</u> bons plats.</i>	<i>Les jours après, je me suis <u>promené</u> dans les <u>parcs</u>, je suis <u>allé</u> au supermarché. J'ai mangé beaucoup de plats français, le pâté célèbre, il est très bon.</i>
R8-2, R10	<i>Je suis <u>allé</u> aussi au <u>musé</u>, au château de Versailles.</i>	<i>Je suis <u>allé</u> aussi au <u>musée</u>, au château de Versailles.</i>
R11	<i>J'ai pris beaucoup de photos. Toutes sont belles et je les <u>aimes</u>.</i>	<i>J'ai pris des photos, toutes sont belles et j'ai fait un album de ce voyage.</i>
R12	<i>Je suis <u>rentré</u> en avion.</i>	<i>Je suis <u>rentré</u> en avion.</i>

11. Texte 2 de X2M. Rétroactions de X2B.

Code	Rétroactions du pair	Traitements dans la deuxième version
RM4	Au début de la lettre, je ne sais pas que ce soit le mariage de ton meilleur ami ou ta meilleure amie.	<i>Dimanche dernier, j'ai assisté au mariage de Laurence. Elle est mariée avec Lucas.</i>
RM5-1 R5-2	Tu n'as pas raconté la cérémonie. <i>Dimanche dernier, Laurence et Lucas, ils ont fait une fête de mariage à la campagne.</i>	<i>Laurence et Lucas, ils ont fait leur mariage à la campagne.</i>
RM6	Tu n'as pas raconté ce que tu as fait.	L'auteur n'a pas ajouté d'idée sur ce qu'il a fait. Il a repris seulement ce qu'il a raconté dans la première version.
RM7	Il y a seulement une phrase pour parler de la fête.	L'auteur n'a pas ajouté d'idée.
RM8-1 R8-2	Cette phrase n'est pas claire « c'était une fête magnifique avec la musique ». <i>C'était une fête magnifique avec la musique !</i>	<i>C'était une fête magnifique !</i>
R9	<i>Comme tu étais à Paris très loin de nous, tu n'as pas assisté à leur mariage.</i>	L'auteur a modifié la cause de l'absence du destinataire au mariage : <i>Ce jour-là, tu n'as pas assisté au mariage à cause de ta maladie.</i>
R10	<i>Laurence était très belles et heureuse.</i>	<i>Laurence était très belle et heureuse.</i>
R11	<i>Beaucoup d'amis ont fait part du marige.</i>	<i>Beaucoup d'amis ont fait part du mariage.</i>

12. Texte 2 de X2B. Rétroactions de X2M.

	Rétroactions émises dans la première version	Traitements dans la deuxième version
RM3	T on texte est un peu long (entre 100-120 mots).	L’auteur a gardé la même longueur.
RM4-1 R4-2	Il manque des formules pour commencer et terminer. <i>Au revoir et à bientôt !</i> ...	L’auteur a gardé les mêmes formules pour commencer et terminer. Il a ajouté « amicalement » à la fin de la lettre. L’auteur a ajouté : <i>Amicalement</i>
RM5-1 R5-2	D’après moi, tu peux ajouter le lieu où la mariée et son père sont entrés. <i>La mariée et son père sont entrés, ...</i> <i>Ly-elle était très belle !</i>	L’auteur n’a pas fait de modification car il a parlé de la cathédrale deux phrases avant. <i>A 8h30, la mariée et son père sont entrés.</i>
R6	<i>J’ai aidé Ly à préparer tous les travaux nécessaires.</i>	<i>J’ai aidé Ly à préparer tous les travaux nécessaires.</i>
R7	<i>A 8h30, le mariage a été commencé.</i>	<i>A 8h30, la mariée et son père sont entrés.</i>
R8	<i>Ensuite, devant le témoignage du Dieu, le curé et de tout le monde dans la cathédrale...</i>	<i>Ensuite, devant le témoignage du Dieu, du curé et de tout le monde dans la cathédrale...</i>

13. Texte 3 de X2M. Rétroactions de X2B.

Code	Rétroactions émises dans la première version	Traitements dans la deuxième version
RM3-1 R3-2	<p>T u n'as pas respecté la forme d'une lettre non amical (formule de fin).</p> <p><u><i>Vous pouvez me contacter par lettre, mail ou téléphone. Si vous me téléphonez, contactez-moi au 33 934 853 529.</i></u></p>	<p>L'auteur a ajouté la formule de fin : <i>Recevez mes sincères salutations.</i></p>
RM4-1 R4-2	<p>Cette phrase « J'aime votre ville avec le vieux port » n'est pas claire.</p> <p><i>J'aime votre ville <u>avec le vieux port</u></i></p>	<p><i>J'aime votre ville <u>surtout le vieux port.</u></i></p>
RM5-1 R5-2	<p>« Quelques » c'est-à-dire moins de 10. Cette phrase « j'adore le calme... quelques jours à Marseille » est peu cohérente.</p> <p><i>J'adore le calme du quartier où vous habitez parce que je veux me reposer <u>quelques</u> jours à Marseille.</i></p>	<p><i>J'adore le calme du quartier où vous habitez parce que je veux me reposer <u>un mois</u> à Marseille.</i></p>
RM6-1 R6-2	<p>Faute : structure du verbe « échanger ».</p> <p><i>J'accepte votre proposition mais on peut changer le temps où on échange <u>des</u> maisons parce que mon marié doit être en mission du 20 juillet au 27 juillet.</i></p>	<p><i>J'accepte votre proposition mais on peut changer le temps où on échange <u>les</u> maisons parce que mon marié doit être en mission du 20 juillet au 27 juillet.</i></p>

14. Texte 3 de X2B. Rétroactions de X2M.

Code	Rétroactions émises dans la première version	Traitements dans la deuxième version
RM4	T es idées ne sont pas riches et intéressantes. Il faut ajouter d'autres détails pour développer tes idées principales.	L'auteur a fait plusieurs ajouts sémantiques dans la deuxième version.
RM5-1 R5-2	Faute d'orthographe : excellent. <i>J'ai besoin d'un logement pour me reposer et votre appartement est <u>excellent</u>.</i>	L'auteur a modifié et déplacé plus loin cette phrase : <i>Votre appartement nous plait : calme, confortable, ensoleillé et en face du vieux port. C'est <u>excellent</u> pour nous reposer.</i>
RM6-1 R6-2	T u as écrit cette lettre avec un rôle d'une femme espagnole. Alors, ton email : « Hocarlo@yahoo.fr » n'est pas possible. <u>Hocarlo@yahoo.fr</u>	<u>Haucarlo@yahoo.com</u>

15. Texte 4 de X2M. Rétroactions de X2B.

Code	Rétroactions émises dans la première version	Traitements dans la deuxième version
RM3	Tu n'as pas raconté du climat.	L'auteur a ajouté un paragraphe de 6 phrases sur le temps à Hanoi
RM4-1 R4-2	La phrase « Je manque de vous. Et vous ? » n'est pas cohérent. <i>Je manque de vous. Et vous ? ...</i>	L'auteur a supprimé : Et vous ?
RM5-1 R5-2	Faute de grammaire : « j'ai fait connaissances avec des amis de ma classe ». <i>A Hanoi, j'ai fait connaissance avec <u>des</u> amis de ma classe.</i>	<i>A Hanoi, j'ai fait connaissance avec <u>les</u> amis de ma classe.</i>
RM6-1 R6-2	Faute d'orthographe : « des province différentes ». <i>Ils viennent des <u>province</u> différentes comme : Hung Yen, Nam Dinh, Hai Phong...</i>	<i>Ils viennent des <u>provinces</u> différentes comme : Hung Yen, Nam Dinh, Hai Phong...</i>
RM7-1 R7-2	Cette phrase « Il est... bons voisins » n'est pas clair, tu peux faire deux phrases. <i><u>Il est magnifique parceque j'ai de bons voisins.</u></i>	L'auteur a scindé la phrase en 2 selon la suggestion du pair : <i>J'ai de bons voisins qui m'aident toujours. C'est magnifique.</i>
R8	<i>Je manque de vous. Et vous ? ...</i>	<i>Vous me manque.</i>
R9	<i>Il y a un marché près de mon logement alors je peux acheter des aliments <u>facilement</u>.</i>	<i>Le marché est près de mon logement alors je peux acheter <u>facilement</u> des aliments.</i>

16. Texte 4 de X2B. Rétroactions de X2M.

Code	Rétroactions émises dans la première version	Traitements dans la deuxième version
RM7-1 R7-2	Attention : Il faut ajouter « s » après le mot « cher ». <i><u>Cher</u> parents,</i>	<i><u>Chers</u> parents,</i>
RM8-1 R8-2	Le verbe « comprendre » que tu as conjugué avec le sujet « les étudiants ». <i>Il faut travailler individuellement beaucoup et les professeurs ne conduisent que les problèmes que les étudiants ne <u>comprennent</u> pas ou les questions difficiles.</i>	<i>... les professeurs ne conduisent que les problèmes que les étudiants ne <u>comprennent</u> pas ou les questions difficiles.</i>
RM9-1 R9-2	Tu n'as pas conjugué le verbe « faire » dans la phrase « ... ces activités me faire plus... ». <i>Je peux participer à beaucoup d'activités, c'est très intéressant parce que ces activités me <u>faire</u> plus dynamique.</i>	<i>Je peux participer à beaucoup d'activités, c'est très intéressant parce que ces activités me <u>font</u> plus dynamique.</i>
R10	<i>A l'université, les études ne sont pas comme ... du lycée.</i>	<i>A l'université, les études ne sont pas comme <u>celles</u> du lycée.</i>
R11	<i>Je ne peux pas dormir à midi, cela me fait fatigué quand j'ai <u>du court</u> de l'après-midi.</i>	<i>Je ne peux pas dormir à midi, cela me fait fatigué quand j'ai <u>du cours</u> de l'après-midi.</i>

17. Texte 1 de H2AB2. Rétroactions de H2AB1.

	Rétroactions émises dans la première version	Traitements dans la deuxième version
RM3	Il y a un peu de erreurs en utilisant les mots.	Quelques petites modifications lexicales.
RM4	Le text n'est pas vraiment various.	Très peu d'ajouts sémantiques par rapport au texte de Z1TB ou de Z1F. Un seul ajout sémantique pour mieux reformuler l'idée sur les statues. Texte peu amélioré.
R5	<i>Grâce à ce voyage, j'ai trouvé que la vie des <u>gens Parisiens</u> était très actif, très agréable et heureux.</i>	<i>Grâce à ce voyage, j'ai trouvé que la vie des <u>Parisiens</u> était très actif, très agréable et heureux.</i>
R6 R7	<i><u>J'ai aimé</u> beaucoup ces gens en raison de leur gentillesse ou, leur amour <u>ou</u> leur accueilance.</i>	<i><u>J'aime</u> beaucoup ces gens en raisons de leur gentillesse, leur amour <u>et</u> leur accueilance.</i>
R8 R9	<i><u>Tous cela</u> <u>ai</u> laissé en moi une bonne expression sur la France.</i>	<i><u>Tous cela</u> <u>a</u> laissé en moi une bonne expression sur la France.</i>

18. Texte 1 de H2AB1. Rétroactions de H2AB2.

Code	Rétroactions émises dans la première version	Traitements dans la deuxième version
RM4	Le text n'est pas various.	Très peu de modification au niveau sémantique, sauf un ajout à la fin sur l'achat des souvenirs.
R5	<i>Paris, c'est une ville qui est _____ plus belle dans le monde.</i>	<i>Paris, c'est une des villes qui sont les plus belles dans le monde.</i>
R6	<i>Et j'ai fait un voyage d'une semaine à <u>ce</u> ville.</i>	<i>Je suis heureux de faire un voyage d'une semaine à <u>cette</u> ville.</i>
R7, R8	<i>Ce rivière est <u>autour</u> de Paris avec les lumières.</i>	<i>Cette rivière est <u>autour</u> de Paris.</i>
R9, R10	<i><u>Ensuit</u>, j'ai impressioné par la beauté de la Cathédrale Notre-Dame de Paris.</i>	<i>J'ai aussi été impressioné par la beauté de la Cathédrale Notre-Dame de Paris.</i>
R11	<i>Autrefois, j'adore le romance de Victor Hugo et je voulais visiter la Cathédrale Notre-Dame.</i>	<i>J'adore le romance de Victor Hugo et je veux visiter la Cathédrale Notre-Dame.</i>
R12	<i>Au soir, nous sommes allés au restaurants et avons mangés des plats qui <u>est</u> très bons.</i>	<i>Au soir, nous sommes allés au restaurant et avons mangé des plats qui <u>étaient</u> très bon⁶³.</i>
R13	<i><u>C'est</u> très intéressants !</i>	<i><u>C'est</u> très intéressant!</i>
R14	<i>En la regardant, j'ai raconté à mes amis <u>le</u> histoire que j'ai lu.</i>	<i>En la regardant, j'ai raconté à mes amis <u>du</u> histoire que j'ai lu.</i>
R15	<i>Nous avons marché en <u>regardant des gens</u> et la rue.</i>	Passage modifié comme suit : <i>Nous avons marché ensemble dans la zone piétonne où a des excellents magasins et nous avons acheté beaucoup de souvenirs pour offrir non amis.</i>

⁶³ Surcharge cognitive ?

19. Texte 2 de H2AB2. Rétroactions de H2AB1.

Code	Rétroactions du pair	Traitements dans la deuxième version
RM3 RM5	T on vocabulaire n'est pas riche et varié. Les idées ne sont pas riches et intéressantes.	Un ou deux ajouts au début de la lettre. Presque pas d'ajout sémantique sur le récit de mariage. Plusieurs modifications pour reformuler ou corriger au niveau micro.
RM4	Tu n'as pas utilisé le bonne formule d'appel.	L'auteur a rajouté au début de la lettre : <i>Comment vas-tu ? Et moi, je vas bien.</i>
R6, R7	<i>Je suis très <u>gavie</u> de <u>te raconter sur mon weekend passé.</u></i>	<i>Je suis très <u>ravie</u> de <u>te raconter mon weekend passé.</u></i>
R8	<i>Ils étaient le point de tous les yeux.</i>	Passage supprimé, remplacé par : « <i>Tout le monde était passionné de ce couple</i> ».
R9	<i>Après, c'était le buffet, <u>tout le monde a goûté en souhaitant ce couple et se conversant.</u></i>	<i>Après, c'était le buffet, et <u>tout le monde a goûté en leur souhaitant la bonheur et se conversant.</u></i>
R10	<i>Là-bas, j'ai rencontré beaucoup d'amis de lycée. <u>Nous avons parlé de la vie de chacun.</u></i>	<i>Là-bas, j'ai rencontré beaucoup d'amis de lycée. <u>Nous avons parlé de la vie, de tous choses.</u></i>
R11	<i><u>En outre</u>, en moi, il a resté d'autres impressions.</i>	<i><u>En outre</u>, ce mariage a laissé d'autres impressions en moi.</i>
R12	<i>A bientôt, <u>t'embrasse très fort.</u></i>	<i>A bientôt, <u>t'embrasse très fort.</u></i> <i>Ton amie</i> <i>Nga</i>

20. Texte 2 de H2AB1. Rétroactions de H2AB2.

Code	Rétroactions émises dans la première version	Traitements dans la deuxième version
RM2	Cohérent : il n'y a pas des mots reliés entre les phrases.	L'auteur n'a pas ajouté de connecteurs dans la deuxième version.
RM3	Tu n'as pas parlé de la cérémonie. ⁶⁴	Si, l'auteur a parlé de la cérémonie à l'église dans les deux versions.
RM4	Idée : Il n'y a pas le date.	L'auteur n'a pas ajouté ni la date ni le lieu.
R5	Tu n'as pas utilisé vraiment le mode de temps. <i>Nous ne se rencontrons pas depuis longtemps.</i>	Révision du temps verbal : le présent devient le passé, l'actif devient passif, le conditionnel présent devient le conditionnel passé. <i>Ca fait longtemps qu'on ne s'est pas vu.</i>
R6	<i>C'est ma <u>meilleur</u> amie.</i>	<i>C'est ma <u>meilleure</u> amie.</i>
R7, R8, R9	<i><u>Dans ce jour</u>, la <u>marié est</u> très jolie et le <u>marié est</u> aussi très beau.</i>	<i><u>Ce jour-là</u>, la <u>mariée était</u> très jolie et le <u>marié était</u> aussi très beau.</i>
R10	<i>Le mariage <u>a organisé</u> en l'église dans le Nord de la ville.</i>	<i>Le mariage <u>a été organisé</u> en l'église dans le Nord de _ville.</i>
R11	<i>C'est très magnifique avec des rubans, des ballons, des fleurs...</i>	<i>C'était très magnifique avec des rubans, des balons, des fleurs...</i>
R12	<i><u>Nous avons parlé</u>, bavardé.</i>	<i><u>Nous avons beaucoup parlé</u>.</i>
R13	<i>Si tu étais présenté, tu <u>serais</u> heureux comme moi.</i>	<i>Si tu étais présenté, tu <u>aurais été</u> heureux comme moi.</i>
R14	<i>Tu veux les <u>regarde</u> ?</i>	<i>Tu veux les <u>regarder</u> ?</i>
R15 R16	<i>Je <u>te embrasse</u> très affectueusement. <u>Van Anh</u></i>	<i>Je <u>t'embrasse</u> très affectueusement. <u>Ta amie.</u> <u>Van Anh</u></i>

⁶⁴ Rétroaction impertinente

21. Texte 3 de H2AB2. Rétroactions de H2AB1.

Code	Rétroactions émises dans la première version	Traitements dans la deuxième version
RM4	Tu n'a pas écrit vraiment le sujet.	Première version : hors sujet. L'auteur a essayé de rendre le texte plus adéquat au sujet dans la deuxième version.
RM5	Son vocabulaire n'est pas riche et varié.	A la différence des deux textes précédents 1 et 2, le texte 3 de H2AB2 a subi plein d'ajouts et de modifications sémantiques dans le but de créer plus d'effets sur le destinataire, de se montrer gentille. Ce phénomène s'expliquerait par le fait que la rédaction de la deuxième version du texte 3 a été précédée d'une correction collective en classe d'une très bonne copie d'une étudiante de la classe de contrôle.
RM6-1 R6-2	Logique : <i>Contactez-moi sur mon téléphone.</i> <i>Contactez-moi sur mon téléphone.</i> Quel numéro ?	L'auteur n'a pas ajouté son numéro de téléphone dans la deuxième version : <i>Si vous voulez plus d'informations, contactez-moi sur mon téléphone.</i>
RM7-1 R7-2	Logique : <i>Je suis très surprise.</i> <i>Je suis très surprise de recevoir votre lettre...</i>	<i>J'ai reçu votre lettre...</i>
RM8-1 R8-2	Grammaire : <i>Votre proposition est assez attirée.</i> <i>... et votre proposition est assez attirée.</i>	Passage supprimé, remplacé par : <i>... et j'ai essayé de vous répondre plus tôt possible.</i>
RM9-1 R9-2	Formul : - <i>Cher M. Tonton,</i> Monsieur (formul non amical). <i>Cher M. Tonton,</i>	<i>Cher Monsieur Tonton,</i>
RM10-1 R10-2	Formul : - <i>Maria</i> Signature : nom et prénom. <i>Maria</i>	<i>Maria Dupont</i>

22. Texte 3 de H2AB1. Rétroactions de H2AB2.

Comme d'habitude, aucun ajout sémantique. Quelques petites modifications au niveau micro et macro.

	Rétroactions émises dans la première version	Traitements dans la deuxième version
RM3	Logique : T u a beaucoup décrit ta maison et ne pas dire que pourquoi tu a accepté échanger la maison.	Un choix pris par l'auteur de décrire sa maison au lieu de justifier son accord.
RM4-1 R4-2	Cohérence : « avoir beaucoup de plats délicieux ». <i>Nous avons cinq chambres, trois salles de bains et une cuisine équipée où votre famille peut avoir beaucoup de plats délicieux.</i>	<i>Nous avons cinq chambres, trois salles de bains et une cuisine équipée où votre famille⁶⁵ peut faire la cuisine ensemble.</i>
RM5-1 R5-2	Cohérence : « je vous demander quand il est possible » <i>En fin, je vous demander quand il est possible.</i>	<i>Enfin, je vous demander quand il est possible.</i>
RM6-1 R6-2	Cohérence : T u demande à M. T onton de te contacter par téléphone mais tu ne donnes pas ton numéro de téléphone. <i>Contactez-nous par lettre, mail ou téléphone tôt. ✓</i>	<i>Contactez-nous par lettre, mail ou téléphone tôt. (aucun ajout n'a été fait)</i>
RM7-1 R7-2	Cohérence : « à 15 juillet et 15 août est très logique » <i>D'après moi, à 15 juillet et 15 août est très logique.</i>	<i>D'après moi, le 30 juillet est le jour qui est très confort.</i>
R8, R9, R10	<i>Dans le martin ou au soir, vous pouvez se promener.</i>	<i>Dans le matin ou au soir, vous pouvez se promener.</i>
R9, R11	<i>Je viens de recevoir votre lettre ce martin et je suis très ravi d'accepter votre demande.</i>	<i>Je viens de recevoir votre lettre ce matin et je suis très heureux d'accepter votre demande.</i>
R12	<i>En fin, je vous demander quand il est possible.</i>	<i>Enfin, je vous demander quand il est possible.</i>
R13, R14	<i>D'après moi, à 15 juillet et 15 août est très logique.</i>	<i>D'après moi, le 30 juillet est le jour qui est très confort.</i>

⁶⁵ Surcharge cognitive ?

23. Texte 4 de H2AB2. Rétroactions de H2AB1.

Code	Rétroactions émises dans la première version	Traitements dans la deuxième version
RM5	T on text n'est pas assez cohérent : Ce n'est pas tout sur ma vie. <i>Alors, ce n'est pas tout sur ma vie à Hanoi mais je dois finir.</i>	<i>Alors, c'est toute ma vie à Hanoi et maintenant il est assez tard, je dois finir ici.</i>
RM6-1 R6-2	T on text n'est pas assez cohérent : Là-bas, les premiers.... <i>Là-bas, les premiers jours, j'ai trouvé assez dépaylée mais maintenant je suis habituée avec tout.</i>	Passage supprimé, remplacé par : <i>[Je suis très heureuse que vous allez bien. Moi, j'ai fait des études universitaires depuis deux semaines. Je vais vous raconter de ma vie à Hanoi].</i>
RM7-1 R7-2	T u as utilisé des mots impropres : goûter. <i>D'autre part, comme vous savez, le pris des marchants là-bas est cher, donc, je ne peux pas goûter des plats délicieux comme chez nous et je ne peux pas aussi acheter quelques choses que j'aime.</i>	<i>Et comme vous savez, le prix des marchants à Hanoi est cher, donc, je n'ose pas prendre des plats délicieux comme chez nous et je n'ose pas aussi acheter quelques choses que j'aime.</i>
RM8-1 R8-2	Fautes de grammaire : la vie à l'université est très joyeux et dynamique. <i><u>Et la vie à l'université c'est très joyeux et dynamique.</u></i>	<i><u>Et la vie à l'université c'est très joyeuse et dynamique.</u></i>
RM9-1 R9-2	Fautes de grammaire : Dans même maison, ... <i><u>Dans même maison, j'habite avec une amie qui a appris à même lycée comme moi.</u></i>	<i>[Enfin, maintenant], j'habite avec une amie qui <u>vient de Hung Yen aussi.</u></i>
R10	<i>D'abord, à propos d'étude, j'ai rencontré des difficultés avec le subject de la langue dans lequel c'est la compression oral et expression orale.</i>	<i>D'abord, à propos d'étude, j'ai rencontré quelques difficultés avec la matière de la langue, surtout la compression orale et expression orale.</i>
R11, R12	<i>Mais heureusement, je <u>doive</u> apprendre 3 subjects seulement, cela m'aide à avoir plus de temps pour étudier chez moi.</i>	<i>Mais heureusement, je <u>dois</u> seulement apprendre 3 matières, cela m'aide à avoir plus de temps pour étudier chez moi.</i>

R13	<i>Elle est très <u>sumpas</u> et gentille.</i>	<i>Elle est très <u>jolie</u> et gentille.</i>
R11, R14	<i>Je <u>doive</u>⁶⁶ économiser <u>plus et plus</u>.</i>	<i>Je <u>dois</u> économiser <u>plus</u>.</i>

⁶⁶ Erreur déjà commise dans une phrase plus haut.

24. Texte 4 de H2AB1. Rétroactions de H2AB2.

	Rétroactions émises dans la première version	Traitements dans la deuxième version
RM3	Tu as donné un peu d'informations.	J'ai préféré la première version car elle est plus spontanée, plus fraîche. Dans la deuxième version, l'auteur a supprimé plusieurs de ses impressions. Texte peu modifié comme d'habitude.
RM4	Il vaut mieux que tu utilises des mots connecteurs. Ex : d'abord, ensuite, ... ou une part, d'autre part...	L'auteur a ajouté « d'autre part » et a remplacé « alors » dans la première version par « enfin » dans la deuxième version.
RM5-1 R5-2	Tu as répété plusieurs fois le mot « ensemble » dans même phrase : « Nous travaillons ensemble, ... bavardons ensemble » <i>Nous travaillons ensemble, nous mangeons ensemble et nous bavardons ensemble.</i>	La deuxième partie de la phrase a été supprimée. <i>Nous travaillons ensemble, c'est très intéressant.</i>
RM6	Les temps de 2 phrases ne sont pas cohérentes : « je vais à la fac... avec la circulation ». <i>Chaque jour, je vais à la fac à 7h. Je n'ai pas eu de difficulté avec la circulation parce que la résidence universitaires est à côté de l'école.</i>	<i>Chaque jour, je vais à l'universitaire à 7h. Je n'ai pas de difficulté avec la circulation parce que la résidence universitaires est à côté de l'école.</i>
RM7-1 R7-2	Deux phrases ne sont pas bonnes : « je vais fini à 23h. Je dois dormir ». <i>Alors, je vais fini, à 23h. Je dois dormir.</i>	<i>Enfin, je vais fini. Je dormira.</i>
RM8-1 R8-2	La langue : « avoir beaucoup d'informations » : ce n'est pas bien. <i>- Il y a un mois que j'ai commencé mes études universitaires à Hanoi et je pense que vous voulez avoir beaucoup d'informations de ma vie nouvelle.</i>	La deuxième partie de la phrase a été supprimée. <i>Il y a un mois que j'ai commencé mes études universitaires à Hanoi.</i>

RM9-1 R9-2	La langue : « sympa » : faute de « s ». - <i>Elles sont très <u>sympa</u>.</i>	<i>Elles sont très <u>sympas</u>.</i>
RM10-1 R10-2	La langue : « Mes études n'est pas très difficulté » : au lieu de « difficulté », tu utilise « difficile ». <i>Mes études n'est pas très <u>difficulté</u> mais je dois <u>travail</u> à la maison beaucoup.</i>	<i>Mes études n'est pas très <u>difficile</u> mais je dois <u>travail</u>⁶⁷ à la maison beaucoup.</i>
RM11-1 R11-2	Tu a fait des erreurs en conjuguant des verbs. Ex : « nous devons », « devons travail ». <i>En plus, nous <u>doivons</u> <u>travail</u> en groupe.</i>	<i>En plus, nous <u>doivons</u> <u>travail</u> en groupe.</i>
RM12-1 R12-2	Je ne comprends pas le mot « strange ». <i>C'est <u>strange</u>.</i>	Passage supprimé.
RM13-1 R13-2	« toutes » : c'est faux. Vérifie « la famille » ou toute la phrase. <i>J'attends des nouvelles de <u>toutes</u> la famille.</i>	<i>J'attends des nouvelles de <u>ma</u> famille.</i>
RM14-1 R14-2	Avant ton nom, il vaut mieux que tu écrive : « votre fille » √ <i>H2AB1</i>	<i>Votre fille</i> <i>H2AB1</i>

⁶⁷ Erreur traitée plus bas.

Annexe 2.5 Tableaux d'analyse de la compétence de révision collaborative du réviseur.⁶⁸

1. Texte 1 de Z1F. Rétroactions de Z1TB.

Rétroactions	Détections						Diagnostics et corrections			
	Prob.	Qualités	Textualité	Langue	Rét. réussies	Rét. ratées	Dia.	Dia. ratés	Cor.	Cor. ratées
RM1		X	X		X					
RM2		X	X		X					
RM3		X	X		X					
RM4	X		X		X					
RM5	X			X	X					
R6	X			X	X				X	
R7	X			X		X			X	
R8	X			X	X					
R9	X			X	X					
R10	X			X	X				X	X
R11	X			X	X					
R12	X			X	X				X	
R13	X			X	X		X		X	
R14	X			X	X					
R15	X			X	X		X		X	
R16	X			X	X					
R17	X			X	X		X			
R18	X			X	X		X			
R19	X			X	X				X	
R20	X			X	X					
R21	X			X	X		X	X	X	X
R22	X			X	X		X		X	X
R23	X			X		X			X	X
R24	X			X	X				X	
R25	X			X	X				X	
Total T1-réviseur Z1TB	22	3	4	21	23	2	6	1	12	4

⁶⁸ Vu la longueur de ces tableaux d'analyse, la totalité des tableaux ne sera pas proposée dans cette annexe.

2. Texte 1 de Z1TB. Rétroactions de Z1F.

Rétroactions	Détections						Diagnostics et corrections			
	Problèmes	Qualités	Textualité	Langue	Rét. réussies	Rét. ratées	Dia.	Dia. ratés	Cor.	Cor. ratées
RM1		X	X		X					
RM2		X	X		X					
R3	X			X	X					
R4	X			X		X			X	X
R5	X			X		X				
R6	X			X	X					
R7	X			X	X					
R8	X			X	X					
R9	X			X	X					
R10	X			X	X					
R11	X		X		X					
Total T1- réviseur Z1F	9	2	3	8	9	2	0	0	1	1

Deux détections d'erreurs ont été mauvaises :

- *Mardi, J'ai visité la cathédrale Notre-Dame de Paris*

- *C'était la première fois que J'ai regardé une telle cathédrale.*

La phrase suivante a été soulignée parce que le réviseur ne connaît pas l'expression. Il ne s'agit pas d'une détection d'erreur :

- *Je suis arrivé à l'aéroport Paris-Orly à huit heures du lundi matin après des heures fatigantes dans l'avion.*

3. Texte 4 de Z1F. Rétroactions de Z1TB.

Rétroactions	Détections						Diagnostics et corrections			
	Problèmes	Qualités	Textualité	Langue	Rét. réussies	Rét. ratées	Dia.	Dia. ratés	Cor.	Cor. ratées
RM1		X	X		X					
RM2		X	X		X					
RM3		X	X		X					
RM4		X	X		X					
RM5		X		X	X					
RM6		X		X	X					
RM7	X		X		X					
RM8	X		X		X		X			
RM9	X		X		X					
RM10	X			X	X					
R11	X			X		X	X		X	
R12	X			X		X	X		X	
R13	X		X			X				
R14	X			X	X		X			
R15	X			X	X				X	
R16	X			X	X		X		X	
R17	X			X	X		X			
R18	X			X	X				X	
R19	X			X	X					
R20	X			X		X			X	X
R21	X			X	X				X	X
R22	X			X	X		X			
R23	X			X	X					
R24	X			X	X					
R25	X			X	X					
R26	X			X	X		X			
R27	X			X	X		X			
R28	X			X	X		X			
R29	X			X	X		X			

R30	X			X	X		X			
R31	X			X	X		X			
R32	X			X	X		X			
R33	X			X	X		X			
R34	X			X	X		X			
R35	X			X	X					
R36	X			X	X		X		X	
R37	X			X		X	X		X	X
R38	X			X		X			X	X
R39	X			X	X		X			
R40	X			X	X					
Total T4-Z1TB	34	6	8	32	34	6	19	0	10	4

4. Texte 4 de Z1TB. Rétroactions de Z1F.

Rétroactions	Détections						Diagnostics et corrections			
	Problèmes	Qualités	Textualité	Langue	Rét. réussies	Rét. ratées	Dia.	Dia. ratés	Cor.	Cor. ratées
RM1		X	X		X					
RM2		X	X		X					
RM3		X	X		X					
RM4		X		X	X					
RM5		X		X	X					
RM6		X		X	X					
RM7		X	X		X					
RM8		X	X		X					
R9	X			X	X				X	
Total T4-Z1F	1	8	5	4	9	0	0	0	1	0

Z1F n'a pas compris les phrases suivantes de Z1TB :

Mais j'ai un problème : c'est de passer par l'autoroute parcequ'il y a trop de moyens de transport.

Je m'habitue à cette froid.

Parents, est-ce qu'il fait froid chez vous et est-ce que la rout +e+⁶⁹ devant notre maison, elle est bien construite + ?+⁷⁰

⁶⁹ Correction proposée avec la couleur du crayon de Z1TB. Correction de Z1F ou de Z1TB ?

⁷⁰ Correction proposée avec la couleur du crayon de Z1TB. Correction de Z1F ou de Z1TB ?

Annexe 2.6 : Tableaux d'analyse de la compétence de révision collaborative du rédacteur

(Vu la longueur de ces tableaux d'analyse, la totalité des tableaux ne sera pas proposée dans cette annexe).

1. Texte 1 de X2M. Rétroactions de X2B.

Code	Critiques	Suppressions	Conservations	Révisions initiées par le pair	Qualité des révisions initiées par le pair		
					Succès	Echec	Effet mixte
R1	X			X		X	
R2	X	X					
R3	X	X					
R4	X	X					
R5	X	X					
R6				X	X		
R7	X	X					
R8	X	X					
R9	X			X	X		
R10	X		X				
R11	X	X					
R12	X			X	X		
R13	X	X					
Total T1- rév. X2B	13	8	1	4	3	1	0

2. Texte 1 de X2B. Rétroactions de X2M.

Rétroactions	Critiques	Suppressions	Conservations	Révisions initiales par le pair	Qualité des révisions initiées par le pair		
					Succès	Echec	Effet mixte
R1	X			X		X	
R2	X			X		X	
R3	X			X	X		
R4	X			X	X		
R5	X			X	X		
R6	X		X				
R7	X			X	X		
R8	X		X				
R9	X	X					
R10	X			X	X		
R11	X	X					
R12	X		X				
Total T1- rédacteur X2B	12	2	3	7	5	2	0

3. Texte 4 de X2M. Rétroactions de X2B.

Rétroactions	Critiques	Suppressions	Conservations	Révisions initiales par le pair	Qualité des révisions initiées par le pair		
					Succès	Echec	Effet mixte
RM3	X			X	X		
RM4-1 R4-2	X	X					
RM5-1 R5-2	X			X	X		
RM6-1 R6-2	X			X	X		
RM7-1 R7-2	X			X	X		
R8	X			X			X
R9	X			X	X		
Total T4- rédacteur X2M	7	1	0	6	5	0	1

4. Texte 4 de X2B. Rétroactions de X2M.

Rétroactions	Critiques	Suppressions	Conservations	Révisions initiales par le pair	Qualité des révisions initiées par le pair		
					Succès	Echec	Effet mixte
RM7-1 R7-2	X			X	X		
RM8-1 R8-2	X			X	X		
RM9-1 R9-2	X			X		X	
R10	X			X	X		
R11	X			X			X
Total T4- rédacteur X2B	5	0	0	5	3	1	1

ANNEXE 3 : LES TESTS

Grille d'évaluation des tests

Code de la copie :

/13 points

Pragmatique	- Mettre en adéquation sa production avec la situation proposée - Respecter la consigne de longueur	/1 p.
Actes de parole	Raconter et décrire : Décrire les lieux, raconter ce qu'on a vu et ce qu'on a fait.	/4 p.
	Donner ses impressions	/2 p.
Sémantique	Produire un texte cohérent : articulateurs logiques simples	/1,5 p.
Linguistique	Lexique/ orthographe lexicale : les lieux, les activités, les adjectifs qualificatifs...	/2 p.
	Grammaire / orthographe grammaticale : temps verbaux : P.C/ Imparfait ; exclamation, négation, prépositions et adverbes de temps et de lieux ; subordonnées simples avec qui/ que...	/2,5 p.

Annexe 3.2 Résultats des tests

Résultats aux tests de la classe expérimentale

	Etudiants	Note totale/13 points		Pragmatique/1p.		Raconter décrire/4 p.		Impressions/2 p.		cohérence/1,5 p.		Lexique/2 p.		Syntaxe/2,5 p.	
		Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
1	Z1TB	12,25	11,00	1	1	4	3,5	2	1,25	1,5	1,5	1,75	1,5	2	2,25
2	Z2TB	11,00	11,50	0,5	1	3,5	3,5	2	2	1,5	2	1,5	1,5	2	1,5
3	Z3TB	11,00	11,00	1	1	3,5	3,5	1,5	1,75	1,5	1,5	1,5	1,5	2	1,75
4	H1TB1	10,50	10,50	0,5	1	3,5	3,5	2	1,5	1,25	1,5	1,5	1,5	1,75	1,5
5	H1TB2	10,25	11,00	1	1	3,25	3,5	2	1,5	1	1,5	1,5	1,5	1,5	2
6	X1B	10,00	9,50	1	1	3,5	3	1,5	1,5	1	1,5	1,5	1	1,5	1,5
7	X2B	10,00	11,75	1	1	3,5	4	1,5	1,75	1,5	1,5	1	1,5	1,5	2
8	X3B	9,25	9,50	0,5	1	3	3	1,5	1,25	1	1,5	1,5	1,25	1,75	1,5
9	H2AB1	9,00	7,75	1	1	3	2,5	1,75	1,25	1,25	0,75	1	1	1	1,25
10	H2AB2	8,75	7,00	1	1	2,75	1,5	1,5	0,75	1	1,25	1	1	1,5	1,5
11	H3AB1	8,50	8,50	1	0,5	2,5	2,25	1,5	1,5	1	0,75	1,5	1,25	1	2,25
12	H3AB2	8,50	9,25	1	1	3	3	1,5	1,25	1	1	1	1,25	1	1,75
13	H4AB1	8,50	10,25	1	1	3	3,5	1	1,25	1,5	1,5	1	1,25	1	1,75
14	H4AB2	8,00	9,50	0,5	1	2,5	3	1,5	1,5	1	1,5	1,5	1	1	1,5
15	H5AB1	8,00	8,00	0,5	1	3	2,5	1,25	0,75	1	1,25	1,25	1,25	1	1,25
16	H5AB2	8,00	11,50	0,5	1	3	3,5	1,5	1,75	1	1,25	1	1,75	1	2,25
17	X3M	7,00	10,50	1	1	2	3,5	1	1,5	0,5	1,5	1,5	1,75	1	1,25
18	X2M	7,00	9,50	0,75	1	2,25	3	1	1	0,75	1,5	1	1,25	1,25	1,75
19	X1M	6,75	7,50	1	1	2,75	2,5	0,5	1	0,5	1,5	1	0,75	1	0,75
20	Z3F	3,50	5,25	0,5	0,5	1,5	1,5	0	1	0	0,75	0,5	0,75	1	0,75
21	Z2F	3,00	4,00	1	0,5	0,5	0,75	0,5	0,75	0	0	0,5	0,75	0,5	0,75
22	Z1F	1,25	7,00	0	1	0,5	2,25	0	1,25	0,25	1	0	0,75	0,5	0,75

Résultats aux tests de la classe de contrôle

	Etudiants	Note totale/13 p.		Pragmatique/1 p.		Raconter décrire/4 p.		Impressions/2 p.		cohérence/1,5 p.		Lexique/2 p.		Syntaxe/2,5 p.	
		Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test	Pré-test	Post-test
1	TB1	11,50	9,50	0,75	1	3,75	3	1,75	1,25	1,5	1,25	1,75	1,25	2	1,75
2	TB2	11,50	7,25	1	1	3,25	2,25	2	1	1,5	1	1,75	0,75	2	1,25
3	TB3	11,00	10,25	0,5	1	3,5	3,25	2	1,25	1,5	1,5	1,5	1,25	2	2
4	TB4	11,00	8,50	0,5	1	3,5	2,5	2	1,25	1,5	1	1,5	1,25	2	1,5
5	TB5	10,25	9,50	0,75	1	3	3	2	1	1,5	1,5	1,5	1,25	1,5	1,75
6	TB6	10,25	10,00	1	1	3,5	3	1,5	1,5	1,5	1,5	1,25	1,25	1,5	1,75
7	B1	10,00	10,25	0,5	1	3	3	2	1,5	1,5	1,5	1,5	1,25	1,5	2
8	B2	9,50	10,50	0,5	1	3,5	3,5	1,5	1,5	1,25	1	1,5	1,5	1,25	2
9	AB1	9,00	8,25	0,5	1	2,75	2,75	1,75	0,75	1,5	0,75	1,5	1,25	1	1,75
10	AB2	8,75	8,75	0,5	1	3	2,75	1,25	1,25	1	1	1,5	1,5	1,5	1,25
11	AB3	8,50	8,25	0,5	1	2,5	2,5	1,5	1,25	1	0,75	1,5	1,25	1,5	1,5
12	AB4	8,50	10,25	0,5	1	3	3	1,5	1,5	1	1,5	1	1,5	1,5	1,75
13	AB5	8,50	11,25	1	1	2,5	3,5	1	1,75	1,5	1,5	1	1,75	1,5	1,75
14	AB7	8,25	9,00	0,5	1	2,75	2,75	1,25	1,25	1	1	1,25	1,25	1,5	1,75
15	AB8	8,00	9,25	0,5	1	2,5	2,5	1,5	1,5	1	1	1,5	1,25	1	2
16	M1	7,25	7,25	1	1	2	2,75	1,5	1	1	0,5	1	1	0,75	1
17	M2	7,00	8,25	0,5	1	2,5	2,75	1,25	1	1	1	1	1	0,75	1,5
18	M3	6,50	10,50	0,5	1	1	3,25	1	1,5	1,5	1,5	1	1,5	1,5	1,75
19	F1	4,50	5,50	0,5	1	1	1,5	0,5	0,75	1	0,75	0,5	0,75	1	0,75
20	F2	4,00	9,00	0	1	1	2,75	1	1,5	0,5	1	1	1,25	0,5	1,5
21	F3	2,75	9,25	0	1	0,5	3	0,5	1,25	0,5	1	0,5	1	0,75	2
22	F4	2,75	6,75	0,25	0,5	0,5	1,75	0,5	1,25	0,5	0,5	0,5	1,25	0,5	1,5

ANNEXE 4 : LE QUESTIONNAIRE D'AUTO-ÉVALUATION

Questionnaire

Chers étudiants,

Nous menons actuellement une recherche au sein du laboratoire Parole et Langage de l'université de Provence, sur l'acquisition de la compétence de production écrite en français langue étrangère chez des étudiants vietnamiens. Nous vous remercions sincèrement de votre collaboration et de vos informations.

I. Qualité de texte

1a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous votre compétence de production écrite en français ? Encerclez le numéro correspondant à votre niveau de compétence :

Très faible										Excellente
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

1b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous votre compétence de production écrite en français ?

Très faible										Excellente
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

2a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous votre capacité à analyser la consigne et à faire un texte adéquat au sujet ?

Très faible										Excellente
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

2b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous votre capacité à analyser la consigne et à faire un texte adéquat au sujet ?

Très faible										Excellente
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

3a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous la richesse de vos idées ?

Très pauvre										Très riche
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

3b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous la richesse de vos idées ?

Très pauvre										Très riche
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

4a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous votre capacité à créer des effets sur le lecteur ?

Très faible
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Excellente

4b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous votre capacité à créer des effets sur le lecteur ?

Très faible
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Excellente

5a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous votre capacité à faire un texte cohérent ?

Très faible
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Excellente

5b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous votre capacité à faire un texte cohérent ?

Très faible
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Excellente

6a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous votre capacité à utiliser des connecteurs ?

Très faible
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Excellente

6b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous votre capacité à utiliser des connecteurs ?

Très faible
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Excellente

7a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous votre capacité à utiliser les formes courantes de l'accueil et de la prise de congé dans une lettre ?

Très faible
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Excellente

7b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous votre capacité à utiliser les formes courantes de l'accueil et de la prise de congé dans une lettre ?

Très faible
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Excellente

8a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous la richesse de votre lexique ?

Très pauvre
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Très riche

8b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous la richesse de votre lexique ?

Très pauvre Très riche

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous la richesse de vos structures syntaxiques ?

Très faible Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous la richesse de vos structures syntaxiques ?

Très faible Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous votre capacité à conjuguer correctement les verbes ?

Très faible Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous votre capacité à conjuguer correctement les verbes ?

Très faible Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous votre capacité à utiliser des expressions de temps et de lieu ?

Très faible Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous votre capacité à utiliser des expressions de temps et de lieu ?

Très faible Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous votre capacité à maîtriser l'orthographe ?

Très faible Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous votre capacité à maîtriser l'orthographe ?

Très faible Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

II. Processus de révision

13a. Avant ce premier semestre à l'université, combien de fois révisiez-vous votre texte pendant la rédaction ?

- a ☐ Je ne relisais jamais mes textes
- b ☐ Je relisais entre 1-2 fois
- c ☐ Je relisais entre 3-4 fois
- d ☐ Je relisais entre 5-6 fois
- e ☐ Je relisais plus de 6 fois

13b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, combien de fois révisiez-vous votre texte pendant la rédaction ?

- a ☐ Je ne relis jamais mes textes
- b ☐ Je relis entre 1-2 fois
- c ☐ Je relis entre 3-4 fois
- d ☐ Je relis entre 5-6 fois
- e ☐ Je relis plus de 6 fois

14a. Avant ce premier semestre à l'université, combien de fois révisiez-vous votre texte après la rédaction ?

- a ☐ Je ne relisais jamais mes textes
- b ☐ Je relisais entre 1-2 fois
- c ☐ Je relisais entre 3-4 fois
- d ☐ Je relisais entre 5-6 fois
- e ☐ Je relisais plus de 6 fois

14b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, combien de fois révisiez-vous votre texte après la rédaction ?

- a ☐ Je ne relis jamais mes textes
- b ☐ Je relis entre 1-2 fois
- c ☐ Je relis entre 3-4 fois
- d ☐ Je relis entre 5-6 fois
- e ☐ Je relis plus de 6 fois

15a. Avant ce premier semestre à l'université, si vous relisiez vos textes, que cherchiez-vous à améliorer ? (plusieurs réponses sont possibles)

- a ☐ Je cherchais à améliorer l'adéquation de mon texte au sujet
- b ☐ Je cherchais à améliorer la richesse de mes idées
- c ☐ Je cherchais à améliorer la cohérence des idées
- d ☐ Je cherchais à améliorer les connecteurs
- e ☐ Je cherchais à améliorer les effets sur le lecteur
- f ☐ Je cherchais à améliorer mon lexique
- g ☐ Je cherchais à améliorer ma syntaxe
- h ☐ Je cherchais à améliorer mon orthographe
- i ☐ Autre, à préciser:.....

15b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, quand vous relisez vos textes, que cherchez-vous à améliorer ? (plusieurs réponses sont possibles)

- a ☐ Je cherche à améliorer l'adéquation de mon texte au sujet
- b ☐ Je cherche à améliorer la richesse de mes idées
- c ☐ Je cherche à améliorer la cohérence des idées
- d ☐ Je cherche à améliorer les connecteurs
- e ☐ Je cherche à améliorer les effets sur le lecteur
- f ☐ Je cherche à améliorer mon lexique
- g ☐ Je cherche à améliorer ma syntaxe
- h ☐ Je cherche à améliorer mon orthographe
- i ☐ Autre, à préciser:.....

16a. Avant ce premier semestre à l'université, quand vous détectiez une erreur dans vos textes, quel était votre comportement ? (plusieurs réponses sont possibles)

- a ☐ Tant pis, je ne faisais rien car le professeur me corrigera
- b ☐ Je consultais un dictionnaire ou Internet
- c ☐ Je demandais de l'aide à un ami
- d ☐ Je demandais de l'aide au professeur
- e ☐ Autre, à préciser :

16b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, quand vous détectez une erreur dans vos textes, quel est votre comportement ? (plusieurs réponses sont possibles)

a ☐ Je ne fais rien car le professeur me corrigera

b ☐ Je consulte un dictionnaire ou Internet

c ☐ Je demande de l'aide à un ami

d ☐ Je demande de l'aide au professeur

e ☐ Autre, à préciser :

17a. Avant ce premier semestre à l'université, après la correction de votre texte par le professeur, vous arriviez à corriger :

a ☐ moins de 20% des erreurs soulignées par le professeur

b ☐ entre 20% et 40% des erreurs soulignées par le professeur

c ☐ entre 40% et 60% des erreurs soulignées par le professeur

d ☐ entre 60% et 80% des erreurs soulignées par le professeur

e ☐ plus de 80% des erreurs soulignées par le professeur

17b. Après ces 15 semaines à l'université, après la correction de votre texte par le professeur, vous arrivez à corriger :

a ☐ moins de 20% des erreurs soulignées par le professeur

b ☐ entre 20% et 40% des erreurs soulignées par le professeur

c ☐ entre 40% et 60% des erreurs soulignées par le professeur

d ☐ entre 60% et 80% des erreurs soulignées par le professeur

e ☐ plus de 80% des erreurs soulignées par le professeur

18a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous votre capacité à réviser votre texte ?

Très faible

Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

18b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous votre capacité à réviser votre texte ?

Très faible

Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

III. Motivation

19. Etes-vous motivé pendant ce premier semestre d'apprentissage de la production écrite ?

Faiblement motivé

Très motivé

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Si vous choisissez entre 1 et 5, répondez à la question 20, puis 22. Si vous choisissez entre 6 et 10, passez directement à la question 21.

20. Si vous n'aviez pas été motivé pendant ce semestre, dites pourquoi ? (Plusieurs réponses sont possibles)

- a ☐ J'ai besoin de repos après le concours d'entrée à l'université
- b ☐ J'ai beaucoup écrit sur ces types de textes au lycée
- c ☐ L'ambiance de la classe n'est pas bonne
- d ☐ Je n'aime pas la méthode pédagogique du professeur
- e ☐ Autre, à préciser :

21. Si vous aviez été motivé pendant ce semestre, dites pourquoi ? (Plusieurs réponses sont possibles)

- a ☐ J'ai besoin d'écrire plus pour progresser
- b ☐ Les sujets d'écriture sont intéressants
- c ☐ L'ambiance de la classe est bonne
- d ☐ J'apprécie la méthode pédagogique du professeur
- e ☐ Autre, à préciser :

22. D'après vous, le professeur vous a fait écrire au premier semestre :

- a ☐ très peu de textes
- b ☐ assez peu de textes
- c ☐ assez de textes
- d ☐ beaucoup de textes

23. En dehors des cours à l'université, que faites-vous pour mieux écrire ? (Plusieurs réponses sont possibles)

- a ☐ Je ne fais rien
- b ☐ J'apprends par cœur des textes dans le manuel
- c ☐ Je lis des livres dans la bibliothèque

- d ☐ Je lis des textes écrits par des amis
- e ☐ Je surfe sur Internet
- f ☐ Autre, à préciser :

IV. Signalétique

24. Votre nom et prénom (facultatif) :

25. Vous êtes :

a ☐ une fille

b ☐ un garçon

26. Quelle est votre année de naissance ? :

27. Depuis votre naissance, vous avez essentiellement vécu :

a ☐ dans une des cinq grandes villes du pays (Hanoi, Haiphong, Hochiminh-ville, Danang, Cantho)

b ☐ dans une ville relevant d'une province

c ☐ dans un chef lieu

d ☐ dans un village

28. Participez-vous à des activités associatives ?

Jamais

Beaucoup

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

29. Avez-vous beaucoup d'amis ?

Très peu d'amis

Beaucoup d'amis

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

30. Votre mère s'intéresse-t-elle à vos études ?

Très peu intéressée

Très intéressée

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

31. Votre père s'intéresse-t-il à vos études ?

Très peu intéressé

Très intéressé

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

32. Vos parents sont-ils francophones ?

a ☐ Oui

b ☐ Non

33. A part vos manuels de français, combien de livres en français y a-t-il chez vous ?

a ☐ 0

b ☐ 1-5

c ☐ 5-10

d ☐ 10-15

e ☐ Plus de 15

34. Etes-vous allé en France ?

a ☐ Oui

b ☐ Non

35. Combien de temps avez-vous appris le français avant l'entrée à l'université?

a ☐ Moins de 3 ans

b ☐ 3 ans

c ☐ 7 ans

d ☐ 12 ans

36. A quel niveau d'enseignement et combien d'heures par semaine avez-vous appris le français ? (plusieurs réponses sont possibles) :

a ☐ du CP à la 5^e : donnez le nombre d'heures de français par semaine :

b ☐ de la 6^e à la 3^e : donnez le nombre d'heures de français par semaine :

c ☐ de la seconde à la terminale : donnez nombre d'heures de français par semaine :

e ☐ autre, à préciser :

37. Les enseignants de français que vous avez eus **avant l'université** adoptaient quelle méthode d'enseignement ?

a ☐ Ils vous encourageaient toujours à faire des analyses, à faire des hypothèses et à travailler en groupe

b ☐ Ils vous encourageaient souvent à faire des analyses, à faire des hypothèses et à travailler en groupe

c ☐ Ils vous encourageaient quelquefois à faire des analyses, à faire des hypothèses et à travailler en groupe

d ☐ Ils ne vous encourageaient jamais à faire des analyses, à faire des hypothèses et à travailler en groupe

38a. Avant ce premier semestre à l'université, comment estimiez-vous votre maîtrise du lexique (usage des mots et expressions adéquats)?

Très faible

Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

38b. Après ces 15 semaines d'apprentissage à l'université, comment estimez-vous votre maîtrise du lexique (usage des mots et expressions adéquats)?

Très faible

Excellente

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Nous vous remercions sincèrement de votre collaboration !

Phiếu điều tra

Các em sinh viên thân mến,

Hiện nay chúng tôi đang tiến hành một nghiên cứu về dạy viết tiếng Pháp cho sinh viên Việt Nam tại Laboratoire Parole et Langage, Trường Đại học Aix en Provence, Pháp. Chúng tôi mong muốn được các em sinh viên cộng tác và cung cấp cho chúng tôi những thông tin chân thực về thời gian 15 tuần học viết vừa qua của các em. Chúng tôi xin chân thành cảm ơn.

I. Chất lượng bài viết tiếng Pháp

1a. Trước kì học đầu tiên này ở đại học, em đánh giá thế nào về kĩ năng viết tiếng Pháp của mình ? Hãy khoanh tròn con số tương ứng với năng lực của mình :

Rất yếu									Xuất sắc
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

1b. Sau 15 tuần học viết vừa qua, em đánh giá thế nào về kĩ năng viết tiếng Pháp của mình ? Hãy khoanh tròn con số tương ứng với năng lực của mình :

Rất yếu									Xuất sắc
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2a. Trước kì học đầu tiên này ở đại học, em đánh giá thế nào về khả năng phân tích đề và viết đúng yêu cầu đề bài của em ?

Rất yếu									Xuất sắc
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2b. Sau 15 tuần học viết vừa qua, em đánh giá thế nào về khả năng phân tích đề và viết đúng yêu cầu đề bài của em ?

Rất yếu									Xuất sắc
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3a. Trước kì học đầu tiên này ở đại học, em đánh giá thế nào về các ý tưởng trong các bài viết của em ?

Rất nghèo nàn									Rất phong phú
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3b. Sau 15 tuần học viết vừa qua, em đánh giá thế nào về các ý tưởng trong các bài viết của em ?

Rất nghèo nàn									Rất phong phú
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4a. Trước kì học đầu tiên này ở đại học, em đánh giá thế nào về khả năng tác động tới người đọc của em ?

Rất yếu									Xuất sắc
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

4b. Sau 15 tuần học viết vừa qua, em đánh giá thế nào về khả năng tác động tới người đọc của em ?

Rất yếu

Xuất sắc

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5a. Trước kì học đầu tiên này ở đại học, em đánh giá thế nào về khả năng viết một bài viết chặt chẽ mạch lạc của em ?

Rất yếu

Xuất sắc

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5b. Sau 15 tuần học viết vừa qua, em đánh giá thế nào về khả năng viết một bài viết chặt chẽ mạch lạc của em ?

Rất yếu

Xuất sắc

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6a. Trước kì học đầu tiên này ở đại học, em đánh giá thế nào về khả năng sử dụng từ liên kết (articulateurs) của em ?

Rất yếu

Xuất sắc

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6b. Sau 15 tuần học viết vừa qua, em đánh giá thế nào về khả năng sử dụng từ liên kết (articulateurs) của em ?

Rất yếu

Xuất sắc

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7a. Trước kì học đầu tiên này ở đại học, em tự đánh giá thế nào về khả năng bắt đầu và kết thúc một bức thư viết cho người thân của mình ?

Rất yếu

Xuất sắc

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7b. Sau 15 tuần học viết vừa qua, em tự đánh giá thế nào về khả năng bắt đầu và kết thúc một bức thư viết cho người thân của mình ?

Rất yếu

Xuất sắc

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8a. Trước kì học đầu tiên này ở đại học, em đánh giá thế nào về từ vựng của em ?

Rất nghèo nàn

Rất phong phú

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8b. Sau 15 tuần học viết vừa qua, em đánh giá thế nào về từ vựng của em ?

Rất nghèo nàn

Rất phong phú

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9a. Trước kì học đầu tiên này ở đại học, em đánh giá thế nào về cấu trúc câu của em?

Rất nghèo nàn

Rất phong phú

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9b. Sau 15 tuần học viết vừa qua, em đánh giá thế nào về cấu trúc câu của em ?

Rất nghèo nàn

Rất phong phú

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10a. Trước kì học đầu tiên này ở đại học, em đánh giá thế nào về khả năng chia đúng động từ của em ?

Rất yếu

Xuất sắc

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10b. Sau 15 tuần học viết vừa qua, em đánh giá thế nào về khả năng chia đúng động từ của em ?

Rất yếu

Xuất sắc

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11a. Trước kì học đầu tiên này ở đại học, em đánh giá thế nào về khả năng sử dụng các cách diễn đạt về thời gian và địa điểm của em (expressions de temps et de lieu) ?

Rất yếu

Xuất sắc

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11b. Sau 15 tuần học viết vừa qua, em đánh giá thế nào về khả năng sử dụng các cách diễn đạt về thời gian và địa điểm của em (expressions de temps et de lieu) ?

Rất yếu

Xuất sắc

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12a. Trước kì học đầu tiên này ở đại học, em đánh giá thế nào về khả năng viết đúng chính tả của em ?

Rất yếu

Xuất sắc

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12b. Sau 15 tuần học viết vừa qua, em đánh giá thế nào về khả năng viết đúng chính tả của em ?

Rất yếu

Xuất sắc

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

II. Quá trình đọc-sửa bài viết

13a. Trước kì học đầu tiên này ở đại học, em đọc – sửa lại bài viết của mình mấy lần trong quá trình viết?

a ☐ Em không bao giờ đọc lại

b ☐ Em đọc lại 1-2 lần

c ☐ Em đọc lại 3-4 lần

d ☐ Em đọc lại 5-6 lần

e ☐ Em đọc lại hơn 6 lần

13b. Sau 15 tuần học viết vừa qua, em đọc –sửa lại bài viết của mình mấy lần **trong quá trình viết**?

a ☐ Em không bao giờ đọc lại

b ☐ Em đọc lại 1-2 lần

c ☐ Em đọc lại 3-4 lần

d ☐ Em đọc lại 5-6 lần

e ☐ Em đọc lại hơn 6 lần

14a. Trước kì học đầu tiên này ở đại học, em đọc –sửa lại bài viết của mình mấy lần **sau khi viết xong** ?

a ☐ Em không bao giờ đọc lại

b ☐ Em đọc lại 1-2 lần

c ☐ Em đọc lại 3-4 lần

d ☐ Em đọc lại 5-6 lần

e ☐ Em đọc lại hơn 6 lần

14b. Sau 15 tuần học viết vừa qua, em đọc-sửa lại bài viết của mình mấy lần **sau khi viết xong**?

a ☐ Em không bao giờ đọc lại

b ☐ Em đọc lại 1-2 lần

c ☐ Em đọc lại 3-4 lần

d ☐ Em đọc lại 5-6 lần

e ☐ Em đọc lại hơn 6 lần

15a. Trước kì học đầu tiên này ở đại học, nếu em đọc-sửa lại bài của mình, em chú ý tới khía cạnh gì của bài viết ? (có thể chọn nhiều phương án trả lời)

☐ em tìm cách cải thiện sự phù hợp của bài viết với yêu cầu của đề bài

☐ em tìm cách làm cho ý tưởng của bài phong phú hơn

☐ em tìm cách cải thiện tính mạch lạc và liên kết văn bản của bài

☐ em tìm cách cải thiện từ liên kết (articulateurs)

☐ em tìm cách tác động tốt hơn tới người đọc

☐ em tìm cách làm cho từ vựng phong phú hơn

☐ em cải thiện cấu trúc câu

☐ em chữa lỗi chính tả trong bài

☐ ý khác, em hãy nói rõ :.....

15b. Sau 15 tuần học viết vừa qua, nếu em đọc-sửa lại bài của mình, em chú ý tới khía cạnh gì của bài viết ? (có thể chọn nhiều phương án trả lời)

☐ em tìm cách cải thiện sự phù hợp của bài viết với yêu cầu của đề bài

☐ em tìm cách làm cho ý tưởng của bài phong phú hơn

☐ em tìm cách cải thiện tính mạch lạc và liên kết văn bản của bài

☐ em tìm cách cải thiện từ liên kết (articulateurs)

☐ em tìm cách tác động tốt hơn tới người đọc

☐ em tìm cách làm cho từ vựng phong phú hơn

☐ em cải thiện cấu trúc câu

☐ em chữa lỗi chính tả trong bài

☐ ý khác, em hãy nói rõ :.....

16a. Trước kì học đầu tiên này ở đại học, khi em phát hiện lỗi sai trong bài, em xử lý thế nào ? (có thể chọn nhiều phương án trả lời)

☐ Không làm gì cả đợi giáo viên chữa

☐ Tra từ điển hoặc Internet

☐ Hỏi bạn

☐ Hỏi giáo viên

☐ ý khác, em hãy nói rõ :.....

16b. Sau 15 tuần học viết vừa qua, khi em phát hiện lỗi sai trong bài, em xử lý thế nào ? (có thể chọn nhiều phương án trả lời)

☐ Không làm gì cả đợi giáo viên chữa

☐ Tra từ điển hoặc Internet

☐ Hỏi bạn

☐ Hỏi giáo viên

☐ ý khác, em hãy nói rõ :.....

17a. Trước kì học đầu tiên này ở đại học, sau khi giáo viên trả bài viết, em có thể tự chữa được :

- ☐ dưới 20% số lỗi giáo viên gạch chân
- ☐ 20% - 40% số lỗi giáo viên gạch chân
- ☐ 40% - 60% số lỗi giáo viên gạch chân
- ☐ 60% - 80% số lỗi giáo viên gạch chân
- ☐ hơn 80% số lỗi giáo viên gạch chân

17b. Sau 15 tuần học viết vừa qua, sau khi giáo viên trả bài viết, em có thể tự chữa được :

- ☐ dưới 20% số lỗi giáo viên gạch chân
- ☐ 20% - 40% số lỗi giáo viên gạch chân
- ☐ 40% - 60% số lỗi giáo viên gạch chân
- ☐ 60% - 80% số lỗi giáo viên gạch chân
- ☐ hơn 80% số lỗi giáo viên gạch chân

18a. Trước kì học đầu tiên này ở đại học, em đánh giá thế nào về khả năng tự đọc–sửa lại bài viết của mình ?

Rất yếu	Xuất sắc
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

18b. Sau 15 tuần học viết vừa qua, em đánh giá thế nào về khả năng tự đọc –sửa lại bài viết của mình ?

Rất yếu	Xuất sắc
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

III. Hứng thú

19. Trong học kì vừa qua, em có thấy hứng thú với môn học viết không ?

Rất ít hứng thú	Rất hứng thú
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

Nếu em chọn từ số 1 đến 5, hãy trả lời tiếp câu số 20 rồi sang luôn câu 22. Nếu em chọn từ số 6 đến 10, hãy bỏ qua câu hỏi 20 và trả lời sang câu 21.

20. Nếu em không có hứng thú với môn viết, hãy cho biết vì sao ?

- ☐ Em muốn nghỉ ngơi sau kì thi đại học căng thẳng
- ☐ Em đã viết quá nhiều kiểu bài này ở phổ thông
- ☐ Không khí trong lớp không vui

- ☐ Em không thích phương pháp giảng dạy của giáo viên
- ☐ Lý do khác, xin nói rõ :

21. Nếu em có hứng thú với môn viết, hãy cho biết vì sao ?

- ☐ Em muốn viết nhiều hơn để tiến bộ
- ☐ Chủ đề viết hấp dẫn
- ☐ Không khí trong lớp vui vẻ
- ☐ Em thích phương pháp dạy của giáo viên
- ☐ Lý do khác, xin nói rõ :

22. Theo em, số lượng bài giáo viên đã cho viết trong học kì vừa qua là :

- ☐ rất ít
- ☐ tương đối ít
- ☐ đủ
- ☐ nhiều

23. Ngoài việc học trên lớp, em còn làm gì để viết tốt hơn ?

- ☐ Em không làm gì cả
- ☐ Em học thuộc lòng các bài trong sách giáo khoa
- ☐ Em đọc sách trong thư viện
- ☐ Em mượn các bài viết của bạn để đọc
- ☐ Em đọc trên Internet
- ☐ Ý khác, xin nói rõ :

IV. Thông tin cá nhân

24. Họ và tên của em là (em có thể nêu danh hoặc không) :
.....

25. Em là :

- ☐ sinh viên nam
- ☐ sinh viên nữ

26. Em sinh năm :

27. Từ khi sinh ra, em sống chủ yếu ở :

☐ thành phố trực thuộc trung ương (Hà Nội, Hải Phòng, TP Hồ Chí Minh, Đà Nẵng, Cần Thơ)

☐ thành phố trực thuộc tỉnh

☐ thị xã - thị trấn

☐ làng quê

☐ nơi khác, xin nói rõ :.....

28. Em tham gia hoạt động đoàn thể ít hay nhiều ? Hãy chọn mức tương ứng :

Rất ít									Rất nhiều	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

29. Em có nhiều bạn không ?

Rất ít bạn									Rất nhiều bạn	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

30. Mẹ em có quan tâm đến việc học hành của em không ?

Rất ít quan tâm									Quan tâm nhiều	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

31. Bố em có quan tâm đến việc học hành của em không ?

Rất ít quan tâm									Quan tâm nhiều	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

32. Bố mẹ em có biết tiếng Pháp không ?

☐ Có

☐ Không

33. Ngoài sách giáo khoa tiếng Pháp của em, ở nhà em có bao nhiêu sách viết bằng tiếng Pháp ?

☐ 0 quyển

☐ 1-5 quyển

☐ 5-10 quyển

☐ 10-15 quyển

☐ hơn 15 quyển

34. Em đã đi Pháp chưa ?

☐ Rồi. Hãy cho biết em đã đi bao lâu ? :.....

☐ Chưa

35. Em đã học tiếng Pháp bao nhiêu năm trước khi vào đại học ?

☐ Ít hơn 3 năm

☐ 3 năm

☐ 7 năm

☐ 12 năm

36. Em đã học tiếng Pháp ở cấp mấy và bao nhiêu giờ một tuần ? (có thể chọn nhiều phương án)

☐ cấp 1. Xin em cho biết số giờ tiếng Pháp em học một tuần là :.....

☐ cấp 2. Xin em cho biết số giờ tiếng Pháp em học một tuần là :.....

☐ cấp 3. Xin em cho biết số giờ tiếng Pháp em học một tuần là :.....

☐ nơi khác , xin nói rõ :

37. Các giáo viên tiếng Pháp **phổ thông** của em thường dạy theo phương pháp nào ? :

☐ Giáo viên luôn luôn khuyến khích em tư duy phân tích, đưa ra các giả định và làm việc theo nhóm

☐ Giáo viên thường xuyên khuyến khích em tư duy phân tích, đưa ra các giả định và làm việc theo nhóm

☐ Giáo viên thỉnh thoảng khuyến khích em tư duy phân tích, đưa ra các giả định và làm việc theo nhóm

☐ Giáo viên không bao giờ khuyến khích em tư duy phân tích, đưa ra các giả định và làm việc theo nhóm

38a. Trước kì học đầu tiên này ở đại học, em đánh giá thế nào về khả năng sử dụng từ vựng chính xác của em ? (usage des mots et expressions adéquats, absence d'expressions impropres) ?

Rất không chính xác

Rất chính xác

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

38b. Sau 15 tuần học viết vừa qua, em đánh giá thế nào về khả năng sử dụng từ vựng chính xác của em ? (usage des mots et expressions adéquats, absence d'expressions impropres) ?

Rất không chính xác

Rất chính xác

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Xin chân thành cảm ơn sự hợp tác của em !

Annexe 4.2 Tableaux des données du questionnaire

Tableau des données du questionnaire – Classe expérimentale (question 1-12)

Etudiants	1a	1b	2a	2b	3a	3b	4a	4b	5a	5b	6a	6b	7a	7b	8a	8b	9a	9b	10a	10b	11a	11b	12a	12b
Z1TB	5	8	5	7	4	8	3	7	4	8	5	7	4	9	4	7	5	8	8	9	5	8	7	8
Z2TB	4	7	6	8	3	7	5	8	6	8	7	9	7	9	6	9	6	8	7	8	6	8	5	8
Z3TB	7	8	7	9	6	8	5	9	6	7	4	6	8	9	6	7	4	6	3	5	5	6	8	8
H1TB1	5	6	6	6	6	6	5	6	6	7	6	6	7	7	5	6	6	6	7	7	6	6	6	7
H1TB2	7	8	6	8	6	7	6	8	7	7	8	8	7	8	6	6	6	7	7	9	7	8	8	8
X1B	4	6	5	7	3	6	5	8	3	5	4	6	4	6	3	6	5	7	7	7	5	6	5	6
X2B	6	7	7	9	7	8	6	7	8	8	7	7	7	8	6	7	7	8	7	8	7	8	8	9
X3B	7	9	7	10	5	8	6	8	5	8	8	9	8	8	6	7	7	7	8	8	6	8	9	7
H2AB1	6	7	8	9	4	5	1	1	6	7	5	5	8	9	3	4	4	5	5	5	7	7	2	3
H2AB2	5	8	7	8	4	7	5	7	6	8	8	8	6	8	6	7	7	8	9	9	7	7	8	8
H3AB1	5	7	6	8	5	8	5	7	6	7	6	8	5	7	5	7	6	7	6	7	5	6	6	8
H3AB2	5	6	6	8	6	8	4	7	4	6	6	8	6	7	4	7	6	7	6	6	5	7	7	7
H4AB1	5	6	5	7	3	5	3	4	4	5	5	4	4	5	6	7	8	7	7	6	6	6	5	6
H4AB2	3	6	2	7	1	4	1	5	2	5	1	4	1	6	1	1	2	3	5	5	2	2	3	3
H5AB1	3	7	4	7	5	6	3	6	4	7	3	7	5	8	3	6	3	6	3	6	4	8	3	7
H5AB2	8	9	7	9	7	8	7	8	7	8	7	8	8	9	6	8	8	9	9	9	7	8	6	8
X3M	6	7	5	7	4	6	4	6	5	7	6	7	7	7	5	6	6	8	7	8	6	6	6	7
X2M	5	7	4	6	1	5	6	6	6	7	7	7	7	7	4	6	6	6	7	7	7	7	7	8
X1M	4	7	3	7	2	5	5	7	4	6	5	8	5	8	1	4	3	6	7	9	5	8	6	7
Z3F	3	5	2	5	3	6	3	6	2	5	4	5	5	6	4	6	6	7	7	7	6	7	7	7
Z2F	1	7	2	7	2	7	2	6	2	7	1	6	1	7	1	6	2	6	2	7	1	7	1	6
Z1F	2	3	1	4	1	3	1	3	1	3	1	4	1	4	1	3	1	3	2	4	1	3	1	5

Tableau des données du questionnaire – Classe expérimentale (questions 13-22)

Etudiants	13a	13b	14a	14b	15a	15b	16a	16b	17A	17B	18a	18b	19	21	22
Z1TB	2	2	1	2	d, g, h	a, b, c, d, e, f, g, h	b, c, d	b, c, d	3	5	4	9	9	a, c, d,	b
Z2TB	2	3	2	3	a, b, c, e, f, h	a, b, c, e, f, g, h	b, d	b, c, d	3	4	5	8	9	a, c,	b
Z3TB	2	2	2	3	b, e, g, h	c, e,	c, d	c, d	2	3	7	9	8	d,	b
H1TB1	2	3	2	2	b, c, g, h	b, c, e, f, g, h	b, c	b, c, d	3	4	5	7	6	a, d	c
H1TB2	3	5	2	3	a, g, h	a, b, c, d, e, f, g, h	b, c, d	b, c, d	3	5	6	9	8	a,	c
X1B	3	3	3	3	b, f, g, h	a, b, c, d, h	b, c, d	b, c, d	4	5	6	7	10	a, c, d	b
X2B	2	3	2	2	c, g, h	b, e, f	b, c	b, c, d	2	4	6	8	7	a, c	b
X3B	3	4	1	2	a, g, h	a, b, c, f, g, h	b, c, livres	b, c, d, livres	1	3	4	7	10	a, d	b
H2AB1	2	3	1	2	b, h	b, c, d, h	a	c, d	4	5	5	8	6	d	b
H2AB2	2	3	2	2	b, c, g, h	b, c, e, g, h	c	b, c, d	3	4	4	7	7	d	c
H3AB1	2	3	2	2	a, g	b, c, e,	a, c	b, c, d	3	4	5	7	8	a, d	b
H3AB2	1	3	2	3	a, c, d, f	a, b, c, d, e, f	b, c	b, c, d	2	3	5	7	8	a, d,	b
H4AB1	2	2	2	3	b, f, g, h	a, c, e, f, g, h	c, d	b, d	3	4	4	6	9	d	c
H4AB2	1	2	1	2	h	a, b, c, h	b	d	0	3	1	5	9	a, b, d	b
H5AB1	1	2	2	3	a, d, f, h	b, c, d, e, f	b, c	c, d	1	3	2	6	6	a, d	b
H5AB2	2	3	2	3	a, g, h	a, b, c, d, e, f, g, h	b, c, d	b, c, d	4	5	7	8	8	a, d	b
X3M	2	4	2	3	a, b, h, g	a, b, c, e	b, c	b, c, d	3	4	6	7	9	a, d	b
X2M	2	3	3	4	b, c, e, g	a, c, e, f	b, c	b, d	3	3	5	7	7	a, d	b
X1M	2	4	1	2	a, c, e, h	a, b, c, e, f, g, h	d	b, c, d	2	5	4	7	10	a, d, libre échange entre pairs	c
Z3F	2	3	2	3	e, g, h	a, b, c, d, e	b, c, d	b, c, d	1	4	4	6	6	a	b
Z2F	2	3	2	3	c, f, g, h	b, c, f, g, h	a	b, c, d	1	3	2	7	7	a, d, prof gentil	b
Z1F	1	2	2	3	d	a, b, c, f, g	b	b, c	1	2	1	3	2		c

Seule Z1F a répondu à la question 20 : D'une part, j'ai peur de la production écrite qui est difficile et qui prend beaucoup de temps mais comme j'ai fait des progrès, j'aime écrire dans une certaine mesure.

Tableau des données du questionnaire – Classe expérimentale (questions 23 – 38).

Etudiants		23	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	37	38a	38b
Z1TB	c, d,		a	1991	d	4	8	10	10	b	4	b	3	3	4	7
Z2TB	d, e		b	1991	b	8	8	6	6	b	3	b	3	2	6	8
Z3TB	c		b	1991	a	9	10	7	7	b	5	b	7	3	5	7
H1TB1	c		b	1991	a	6	7	7	7	b	2	b	7	3	4	5
H1TB2	d		b	1989	a	5	9	9	7	b	4	b	1		6	7
X1B	d, e		b	1991	b	5	7	10	10	b	2	b	3	2	6	7
X2B	lire et apprendre à écrire dans des livres		b	1991	b	8	5	10	10	b	2	b	12	3	4	6
X3B	a		b	1992	a	3	5	10	7	b	3	b	3	1	5	7
H2AB1	a		b	1991	b	8	9	10	3	b	4	b	3	1	3	5
H2AB2	a		b	1991	b	3	8	9	10	b	2	b	3	1	4	6
H3AB1	c, d, e		b	1991	c	7	8	7	8	b	2	b	3	2	6	8
H3AB2	c, e + rédiger d'autres sujets		b	1991	b	5	8	9	9	b	3	b	3	3	5	7
H4AB1	b, rédiger des paragraphes courts et des dialogues en français		b	1991	b	4	3	2	1	b	3	b	3	1	4	5
H4AB2	e		b	1991	d	4	5	4	3	b	2	b	3	2	3	5
H5AB1	d, e		b	1991	d	7	8	4	3	b	2	b	3	3	4	7
H5AB2	c, d, e		b	1991	b	7	8	10	10	b	2	b	3	3	7	8
X3M	d, e		b	1991	c	5	7	8	10	b	2	b	3	2	5	6
X2M	d, e		b	1991	d	5	6	8	10	b	2	b	3	2	7	7
X1M	c, réécriture de ses textes quand elle a du temps		b	1991	d	9	8	1	6	b	2	b	3	2	4	8
Z3F	e		b	1991	d	5	9	5	8	b	2	b	3	2	4	6
Z2F	d		b	1991	d	3	7	8	8	b	2	b	7	2	2	5
Z1F	d		b	1991	d	1	4	10	10	b	2	b	3	1	2	4

Tableau des données du questionnaire – Classe de contrôle (questions 1 – 12)

Etudiants	1a	1b	2a	2b	3a	3b	4a	4b	5a	5b	6a	6b	7a	7b	8a	8b	9a	9b	10a	10b	11a	11b	12a	12b
TB1	7	7	9	9	7	8	7	7	8	8	8	8	8	8	7	8	8	8	6	7	8	8	8	8
TB2	3	5	5	6	4	6	2	4	3	5	3	4	4	6	3	6	4	6	5	5	4	6	5	6
TB3	5	8	4	7	4	7	5	7	4	7	6	7	5	6	6	7	5	7	5	7	6	7	6	7
TB4	6	6	6	6	7	8	5	6	6	7	5	6	7	7	7	8	5	6	4	5	6	7	4	6
TB5	5	7	5	7	5	8	5	7	5	8	5	8	6	8	5	7	5	7	5	7	6	8	7	8
TB6	6	7	6	6	6	6	6	6	6	6	7	7	7	7	7	7	6	6	6	6	7	7	8	8
B1	4	7	3	6	4	8	4	5	4	5	5	7	5	7	3	5	3	5	3	5	5	6	6	7
B2	6	6	8	9	7	8	4	5	5	5	6	6	7	8	7	7	7	8	8	8	7	7	6	7
AB1	6	7	7	8	7	8	6	7	5	6	6	6	7	8	6	8	7	8	7	7	6	6	7	8
AB2	7	8	5	7	5	7	4	7	5	7	4	7	5	8	5	8	6	8	7	8	5	8	8	9
AB3	7	8	7	8	8	8	7	7	6	7	7	7	8	8	7	8	7	7	8	8	7	8	6	8
AB4	4	7	2	9	1	5	2	4	1	5	1	3	7	7	2	6	4	7	8	8	4	5	9	9
AB5	5	6	7	7	6	6	6	7	5	6	5	5	7	7	5	6	6	6	6	6	6	6	6	7
AB7	2	5	5	6	6	6	6	7	4	6	4	6	2	4	6	6	5	7	7	6	5	6	5	4
AB8	7	8	6	7	7	7	7	7	7	6	8	8	7	7	9	9	8	8	10	10	8	8	10	10
M1	4	6	6	8	2	5	2	4	3	5	3	4	5	7	1	4	2	6	7	7	5	6	5	7
M2	5	5	5	6	4	5	5	5	4	5	6	6	4	5	4	5	4	5	5	5	6	6	6	6
M3	4	8	7	8	7	8	5	7	4	6	3	5	5	7	4	6	6	7	8	9	4	7	7	9
F1	1	2	10	10	5	7	3	6	1	3	2	5	5	7	1	3	4	6	4	5	4	4	6	6
F2	5	7	4	6	4	5	4	5	5	6	5	6	6	7	3	5	6	7	8	7	6	7	6	6
F3	2	7	2	8	2	7	3	7	3	8	5	8	6	9	4	7	5	8	8	8	7	8	5	8
F4	3	5	7	8	4	6	4	6	4	5	2	5	4	6	5	7	3	6	7	8	4	7	3	6

Tableau des données du questionnaire – Classe de contrôle (questions 13 – 19)

Etudiants	13 a	13b	14a	14b	15a	15b	16a	16b	17a	17b	18a	18b	19
TB1	5	5	2	3	b, c, d, e, f, h	a, b, c, d, e, f, g, h	c, d, auto-correction	d, auto-correction	4	4	7	8	6
TB2	5	5	2	2	b, g, h	a, b, c, f, h	b	b, c, d	2	3	2	5	7
TB3	2	3	1	2	c, e, f, g, h	a, b, c, f, g, h	b, c	b, c, d	3	4	5	7	7
TB4	4	4	3	3	a, c, f, g, h	a, b, c, d, e, f, g, h	c	c, d	4	4	7	7	7
TB5	2	3	4	3	a, b, c, f, g, h	a, b, e, g, h	b, c, d	b, auto-correction	3	4	5	8	9
TB6	1	1	3	3	g, h	c, g, h	b, c, d	b, d	4	4	6	6	8
B1	2	3	1	2	b, f, h	a, b, c, d, e, f, g, h	c, d	b, c, d	2	4	3	5	8
B2	3	3	1	2	c, g, h	c, f, g, h	b	b	3	3	5	7	8
AB1	2	3	2	2	b, e, g	a, b, c, d, e, f, g	b, c, d,	b, c, d	3	4	6	7	7
AB2	2	3	1	2	g, h	a, b, c, d, e, f, g, h	b	b, d	2	5	5	7	8
AB3	3	3	1	2	a, h	a, b, c, e, f, g, h	b, auto-correction	b, c, d	4	5	7	8	9
AB4	3	3	1	3	g, h	a, b, c, g, h	c	b, c, d	2	5	1	8	7
AB5	2	3	2	2	a, c, h	a, b, c, f, , h	b, c, d	b, c, d	4	5	6	7	5
AB7	2	2	2	2	c, h	a, c, e, h	b, c, d	b, c, d	1	2	2	4	4
AB8	2	2	3	3	b, c, e, f, g	b, c, e, f, g	b, c, d	b, d	4	4	7	8	7
M1	1	2	1	2	h	c,d, g, h	b, c	b, c, d	3	4	5	7	5
M2	2	2	1	2	c, g	e, f, g, h	c	b, c, d	2	3	4	5	4
M3	2	3	2	3	a, d, f, h	b, e	d	b, d	2	3	4	5	10
F1	2	2	1	2	c, f, h	a, b, c, d, e, f, g, h	c	c	3	3	5	6	6
F2	2	2	2	3	d, h	a, c, h	c	c, d	2	3	4	5	8
F3	2	3	2	3	c, d, e, g,h	b, c, d, f, g, h	c	c, auto-correction	3	3	5	7	9
F4	2	3	2	3	a, c, f, g, h	a, b, c, e, f, g, h	d	b, c, d	1	2	3	5	5

Cinq étudiants de la classe de contrôle ont répondu à la question 20 :

AB4 : elle a peur de la production écrite car elle a peu écrit au lycée

AB5 : choisit les réponses b, c.

AB7 : s'estime faible en production écrite, mauvaise maîtrise des expressions et des structures verbales.

M1 : choisit la réponses b. Elle s'estime faible en vocabulaire et en emploi des articulateurs.

F4 : elle a peu écrit au lycée, du coup elle a un peu peur de la production écrite.

Tableau des données du questionnaire – Classe de contrôle (questions 21 – 38)

Etudiants	21	22	23	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	37	38a	38b
TB1	d	c	d, e	b	1991	a	9	9	6	6	b	e	b	12	1	5	7
TB2	a, c, d	c	e	b	1991	a	4	5	6	6	b	c	b	12	2	4	6
TB3	a	c	e	b	1991	b	5	8	8	8	b	b	b	7	3	5	7
TB4	a, d	c	c, d	b	1991	a	2	5	7	7	b	d	b	12	2	5	6
TB5	a, b, d	b	b, d, e	b	1991	b	10	9	10	10	b	c	a : un mois	12	3	4	6
TB6	a	c	e	b	1991	b	5	8	8	8	b	c	b	12	3	6	6
B1	a, b, c, d	b	d	a	1991	c	9	8	10	10	b	c	b	3	3	4	6
B2	a, d	c	d, e	b	1991	a	1	4	10	9	b	c	b	12	3	6	7
AB1	a	c	c, e	b	1991	a	5	9	8	7	b	b	b	12	3	6	7
AB2	a, c, d	c	e	b	1990	a	2	9	8	8	b	c	b	12	3	5	7
AB3	a, b, d	b	d, e	b	1991	a	8	8	6	7	b	c	b	12	3	6	7
AB4	a	b	c, e	b	1991	c	2	1	1	1	b	c	b	3	2	4	6
AB5		d	e	b	1991	a	5	6	9	9	b	c	b	12	2	5	6
AB7		c	b, d	b	1991	a	5	7	7	7	b	e	b	3	4	4	6
AB8	a	c	c, e	a	1991	d	7	10	10	10	b	e	b	3	4	9	9
M1		c	e	b	1991	d	4	6	10	10	b	c	b	3	2	4	7
M2		c	e	a	1991	a	5	7	6	décédé	b	b	b	12	2	5	6
M3	a	b	c, d, e	a	1990	a	5	6	8	8	b	e	b	3	2	5	7
F1	d	c	e	a	1991	a	8	10	10	10	b	b	b	12	2	3	4
F2	a	b	b, d	b	1991	b	5	7	7	9	b	c	b	3	1	4	5
F3	a, d	c	c, d	b	1991	c	8	8	7	7	b	c	b	3	1	3	5
F4		c	relire des textes	b	1991	d	4	9	8	7	b	b	b	3	2	3	5

Annexe 5. Entretiens

Canevas pour l'entretien

Première partie : impacts sur la progression en termes de compétence de révision et de qualité de textes

- 1. Qu'est-ce que cette expérimentation vous a apporté? Pensez-vous que la révision collaborative vous a permis de mieux réviser votre texte et de mieux écrire en français?*
- 2. Est-ce difficile de donner des rétroactions ? Avez-vous eu suffisamment de temps pour discuter entre vous ?*
- 3. Les rétroactions de votre pair vous ont-elles servi?*
- 4. Avez-vous pris en compte les rétroactions de votre pair quand vous avez rédigé la deuxième version de votre texte? Si non pourquoi?*
- 5. Qu'avez-vous appris en révisant les textes de votre pair ?*

Deuxième partie : évaluation du dispositif expérimental

- 6. Comment trouvez-vous la révision collaborative étayée ?*
- 7. Les questionnaires pour la révision collaborative vous ont-t-ils été utiles ? Sans le questionnaire pour la révision collaborative, auriez-vous des difficultés à pratiquer la révision collaborative?*
- 8. Peut-on supprimer ces questionnaires pour la révision collaborative après quatre séances de révision collaborative ?*
- 9. Que pensez-vous des séances de démonstrations de stratégies de révision collaborative sur trois copies au début du semestre ? Ces séances ont-elles été suffisantes ou avez-vous besoin de plus d'étayage ?*
- 10. Voulez-vous changer de pair ? Si oui, au bout de combien de séances ?*
- 11. Entre pairs, vous parlez-vous facilement ? Votre pair vous a-t-il vexé ?*
- 12. Voulez-vous faire la révision collaborative en classe ou en dehors de la classe ?
Les quarante-cinq minutes de révision collaborative ont-elles été suffisantes ?*
- 13. Voulez-vous rédiger votre texte en classe ou en dehors de la classe ?*
- 14. Quelles ont été vos difficultés pendant ce semestre de révision collaborative ?*
- 15. D'après vous, quelles sont les améliorations à faire pour optimiser ce mode d'apprentissage de révision collaborative ?*