

Université de Montréal

**Les pratiques évaluatives visant l'efficacité de la
rétroaction pour le développement de la production écrite
des étudiants du français langue étrangère : le cas de
l'Université de Costa Rica**

par Kuok-Wa Chao Chao

Département d'administration et fondements de l'éducation
Faculté des Sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.) en Sciences de l'éducation
option en mesure et évaluation en éducation

Août, 2017

© Kuok Wa Chao Chao, 2017

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Les pratiques évaluatives visant l'efficacité de la rétroaction pour le développement de la
production écrite des étudiants du français langue étrangère : le cas de l'Université de Costa
Rica

Présentée par :
Kuok-Wa Chao Chao

A été évaluée par les personnes suivantes :

Jean-Guy Blais, président-rapporteur
Micheline-Joanne Durand, directrice de recherche
Ahlem Ammar, membre du jury
Maria Lourdes Lira Gonzales, examinatrice externe
Serge Larivée, représentant du doyen de la FES

Août, 2017

© Kuok Wa Chao Chao, 2017

Résumé

Dans l'éducation supérieure et l'enseignement d'une langue étrangère, la question de changement de paradigme centré sur l'apprentissage met en avant l'évaluation formative (*assessment for learning*) dont la fonction de régulation attribue un rôle primordial à la rétroaction comme information de retour pour l'apprenant afin de l'aider à poursuivre son apprentissage (Abedi, 2010; Ahumada, 2005; Ferreyra, 2012; Piccardo, 2010; Scallon, 2004; Stiggins, 2005). L'Université de Costa Rica cherche aussi à mettre en place de nouvelles pratiques évaluatives pour être en accord avec le nouveau paradigme, mais dans le domaine des langues, surtout le français langue étrangère, les pratiques sont encore très traditionnelles, car l'intérêt se centre sur le résultat final obtenu qui indique la réussite ou l'échec au cours. C'est ainsi que nous désirons mettre en pratique de nouvelles façons de faire pour rendre plus actif l'apprenant dans son apprentissage. De plus, les différentes recherches sur la rétroaction écrite et les grilles descriptives constatent les bénéfices de la rétroaction pour l'apprentissage, puisqu'elle aide l'apprenant à s'engager, à être plus autonome et à développer sa métacognition (Alvira, 2016; Chandler, 2003; Ferris, 2010; Lefebvre et Deaudelin, 2001; Roever et Manna, 2005). À partir de ces constats, nous nous sommes intéressés à examiner « *l'appropriation par les enseignants de pratiques d'évaluation formative visant l'efficacité de la rétroaction et la contribution au développement de la compétence en production écrite chez les apprenants en FLE* ». De cette manière, nous avons fait une recherche collaborative avec trois professeurs universitaires et leurs étudiants pour les outiller et les aider à mettre en pratique ces nouvelles façons de faire.

Comme principaux résultats, nous avons trouvé qu'avant, les pratiques de rétroaction écrite comme commentaire étaient inexistantes chez les professeurs. Par contre, elles faisaient déjà une rétroaction corrective directe et une des professeurs utilisait aussi la rétroaction corrective indirecte. Elles employaient une grille uniforme qui était inappropriée pour évaluer une production écrite. Du côté des étudiants, ils trouvaient que la rétroaction n'était ni immédiate, ni claire, ni suffisante. Ils avaient des difficultés pour comprendre le code de correction utilisé. L'utilisation qu'ils donnaient à la grille uniforme était celle de connaître la note obtenue. Pendant la mise en place de nouvelles pratiques, les professeurs ont formulé

fréquemment des rétroactions de type cognitif, constructif et informatif, tandis que le type métacognitif, négatif et suggestif était le moins fréquent selon le modèle de Rodet (2000). Au niveau du contenu, les rétroactions sur le fond comme les idées et l'organisation ont été les plus formulées, tandis que la forme a été la moins formulée. Deux professeures ont employé la rétroaction corrective indirecte pour quelques travaux, tandis qu'une autre n'a utilisé que la rétroaction corrective directe. La grille descriptive analytique permettait de suivre la progression des étudiants selon les différents travaux, ainsi nous avons constaté que ceux de la professeure 2 (P2) ont fait une plus grande progression que ceux des autres professeures. De cette manière, les étudiants ont utilisé la rétroaction écrite pour corriger leurs erreurs, tandis qu'ils ont employé la grille descriptive analytique pour justifier le résultat obtenu, autoévaluer leur travail et identifier leurs forces et leurs faiblesses. Après la mise en place de nouvelles pratiques, nous avons trouvé que les pratiques de rétroaction des professeures se sont bonifiées et les étudiants ont apprécié ces changements, car il existe plus d'intérêt des professeures pour leur apprentissage. Ainsi, ils sont devenus plus autonomes, plus responsables, plus motivés et plus engagés pour leur apprentissage.

Finalement, l'utilisation d'une rétroaction efficace à travers la rétroaction écrite et la grille descriptive analytique a contribué à l'amélioration de la compétence de la production écrite chez les étudiants en français langue étrangère.

Mots-clés : évaluation formative, rétroaction écrite, production écrite, annotations, rétroaction corrective, grille descriptive analytique, français langue étrangère.

Abstract

In higher education and foreign language teaching, a paradigm shift now focused on learning brings attention to assessment for learning, where regulation of learning puts forward feedback as a tool that students can use to improve their learning process (Abedi, 2010; Ahumada, 2005; Ferreyra, 2012; Piccardo, 2010; Scallon, 2004; Stiggins, 2005). In this context, the University of Costa Rica seeks to put in place new evaluative practices in line with this new paradigm, as in the field of languages, especially in French as a foreign language, practices are still very traditional since students' interests lie mainly on pass/fail results in courses followed. Hence, our wish to put in place new practices to make students more active in their learning process. Different studies about annotation, corrective feedback and rubrics validate the benefits of feedback in the learning process, since it helps the learner to commit to, and become more autonomous and to develop his metacognition (Alvira, 2016; Chandler, 2003; Ferris, 2010; Lefebvre & Deaudelin, 2001; Roever & Manna, 2005). From these conclusions, we were interested in examining 'the development of formative assessment practices among professors which aimed efficient feedback and contribute towards the development of writing competence of students in French as a foreign language. We thus undertook a collaborative research along with three professors and their students, and used interviews, group discussions and analysed students' works to guide the former put in place these new ways of assessment.

As regards main results, we found that before the implementation of our research protocol, written feedback practices were inexistent among professors as sometimes direct and indirect corrective feedback was done. Students found that the feedback perceived was not immediate, clear, or sufficient and faced difficulties understanding the correction key used. Professors used a uniform scale which was inappropriate to evaluate written production. Students could only take cognizance of the grade obtained through the scale. During the implementation of the research protocol, professors formulated annotations of different content, formulation and aim following the model of Rodet (2000). It was found that annotations of cognitive content, formulated in a constructive manner with the aim of giving information were most frequently used whereas the ones with metacognitive content, formulated negatively with the aim of being suggestive were least frequently used. Annotations mostly focused on ideas

and organization of the written production whereas for the structure, a direct correction was favored. In this way, students used feedback from the written production to learn to write and learn the language. The descriptive analytical rubric allowed to follow up students' progression in the different works. We found that those of one of the professors (P2) progressed more than the two others. In this way, students used annotations to correct their errors, while they used the descriptive analytic rubric to justify the result obtained, to self-assess their work and to identify their strengths and weaknesses. After the implementation of the research protocol, we found that the feedback practices of the professors improved as a more systematic and individual follow up system was put in place. Students appreciated these changes, and became more autonomous, more responsible, more motivated and more committed to their learning.

To sum up, the use of effective feedback through annotations and the descriptive analytical rubrics contributed to the improvement of writing competence of students who follow courses in French as a foreign language.

Keywords: formative assessment, written feedback, written production, annotations, corrective feedback, descriptive analytic rubrics, french as a foreign language.

Table des matières

Résumé.....	i
Abstract.....	iii
Table des matières.....	v
Liste des tableaux.....	x
Liste des figures.....	xii
Liste des sigles.....	xiii
Dédicaces.....	xiv
Remerciements.....	xv
Introduction.....	1
Chapitre I : La problématique.....	4
Préambule.....	4
1.1. Les changements de paradigme à l'enseignement supérieur.....	5
1.1.1. L'avènement de l'approche par compétences (APC) et de la perspective actionnelle (PA) dans l'éducation	5
1.1.2. Les pratiques évaluatives à l'enseignement universitaire	7
1.1.3. L'évolution dans le domaine des langues	9
1.1.4. Le changement de paradigme	10
1.1.5. L'évaluation formative et sa fonction régulatrice	13
1.1.6. Les deux types de rétroaction	15
1.2. Le contexte de l'Amérique latine et du Costa Rica.....	17
1.2.1. Le changement de paradigme en Amérique latine.....	17
1.2.2. Le changement de paradigme au Costa Rica.....	19
1.3. L'évaluation formative centrée sur la rétroaction au niveau universitaire.....	22
1.4. Les pratiques des enseignants en contexte de production écrite.....	23
1.4.1. Les recherches portant sur la rétroaction écrite	24
1.4.2. Les recherches portant sur les grilles descriptives	26
1.5. Le but et la pertinence de la recherche.....	27
Chapitre II : Cadre conceptuel et état de la question.....	28
2.1. Un nouveau paradigme en évaluation.....	28

2.1.1. Le concept de pratiques évaluatives.....	31
2.1.2. La perspective nouvelle en évaluation.....	33
2.1.3. L'évaluation de la compétence par la manifestation d'une performance.....	36
2.1.4. L'évaluation authentique.....	38
2.1.5. La visée formative de l'évaluation.....	39
2.1.5.1. Les caractéristiques de l'évaluation formative.....	41
2.1.5.2. La régulation des apprentissages.....	43
2.2. L'instrumentation dans une perspective nouvelle.....	46
2.2.1. Les instruments de collecte.....	46
2.2.2. La manifestation concrète d'une performance : la production écrite.....	49
2.2.2.1. Deux courants liés à l'apprentissage de l'écriture	55
2.2.3. Les outils d'interprétation et de jugement.....	59
2.2.3.1. Les grilles descriptives (<i>rubrics</i>).....	61
2.2.3.2. La grille holistique ou globale.....	64
2.2.3.3. La grille descriptive analytique ou critériée.....	66
2.2.3.4. Les recherches sur les grilles descriptives analytiques.....	69
2.3. La rétroaction.....	75
2.3.1. Le concept de rétroaction.....	76
2.3.2. La rétroaction efficace.....	78
2.3.3. La rétroaction écrite.....	83
2.3.4. Classification de la rétroaction selon le contenu, la formulation et la visée	87
2.3.4.1. L'annotation et la rétroaction corrective	92
2.4. Les recherches sur la rétroaction et la grille descriptive.....	105
2.5. Les questions spécifiques de recherche.....	107
Chapitre III : Méthodologie.....	109
3.1. Le type de recherche.....	109
3.1.1. La recherche collaborative	109
3.1.2. Le contexte de la recherche.....	112
3.2. La description des participants.....	113
3.2.1. Les professeurs	113
3.2.2. Les étudiants	115

3.3. La description des instruments de collecte de données.....	117
3.3.1. L'entrevue.....	117
3.3.2. Le groupe de discussion (focus group).....	118
3.3.3. Le journal de bord.....	119
3.3.4. Le questionnaire.....	124
3.3.5. Les copies des travaux d'étudiants.....	126
3.4. Le déroulement de la collecte de données.....	127
3.5. Le traitement et l'analyse des données.....	132
3.6. Les considérations éthiques.....	137
Chapitre IV : La présentation des résultats.....	138
4.1. Description des pratiques évaluatives des trois professeures universitaires avant l'appropriation de nouvelles pratiques.....	138
4.1.1. La perception de la nature et des types d'évaluation.....	139
4.1.2. La rétroaction.....	141
4.1.2.1. Le moment de la rétroaction	141
4.1.2.2. La forme de rétroaction	142
4.1.2.3. Les aspects et la technique	142
4.1.2.4. Les effets de la rétroaction selon les professeures	144
4.1.4. L'instrumentation pour évaluer la production écrite.....	148
4.1.5. Les besoins de formation.....	148
4.1.6. Synthèse des résultats de la 1 ^{ère} question de recherche.....	149
4.2. Perception des étudiants sur les pratiques évaluatives actuelles des trois professeures avant la mise en place de nouvelles pratiques.....	150
4.2.1. La perception des étudiants sur les pratiques évaluatives actuelles de leur professeure...	151
4.2.2. La perception des étudiants sur les rétroactions.....	151
4.2.2.1. Le moment de la rétroaction	152
4.2.2.2. La forme de la rétroaction	154
4.2.2.3. Les aspects et la technique	155
4.2.2.4. Les effets de la rétroaction selon les étudiants	155
4.2.4. La perception des étudiants sur l'instrumentation utilisée pour évaluer les productions écrites.....	155
4.2.5. Les changements à l'évaluation.....	156

4.2.6. Synthèse des résultats de la 2 ^e question de recherche.....	156
4.3. Comparaison entre les perceptions des professeures et celles des étudiants.....	156
4.3.1. Comparaison sur la perception de l'évaluation.....	158
4.3.2. Comparaison sur la rétroaction.....	159
4.3.3. Comparaison sur la grille d'évaluation.....	162
4.4. L'appropriation par les professeures de la pratique de la rétroaction écrite.....	163
4.4.1. Les annotations formulées par les professeures selon le modèle de Rodet (2008).....	164
4.4.2. Portrait de chaque professeure.....	167
4.4.3. Les annotations selon les aspects communicationnels et linguistiques.....	173
4.4.4. Les grilles descriptives analytiques comme forme de rétroaction écrite.....	179
4.5. L'utilisation de la rétroaction et des grilles descriptives analytiques par les étudiants.....	199
4.5.1. L'utilisation de la rétroaction reçue par les étudiants.....	200
4.5.2. L'utilisation des grilles descriptives analytiques par les étudiants.....	206
4.5.3. Synthèse des résultats de la 4 ^e question de recherche.....	207
4.6. Pratiques évaluatives des professeures après l'appropriation de nouvelles pratiques	208
4.6.1. La conception de l'évaluation après l'appropriation de nouvelles pratiques.....	209
4.6.2. Les changements dans les pratiques de la rétroaction.....	211
4.6.2.1. Le moment de la rétroaction	212
4.6.2.2. La forme de la rétroaction	213
4.6.2.3. Les aspects et la technique de la rétroaction	213
4.6.2.4. Les effets de la rétroaction sur les étudiants	215
4.6.2.5. Les difficultés rencontrées par les professeures	217
4.6.3. L'instrument pour évaluer la production écrite : la grille descriptive analytique.....	218
4.6.4. La perception sur l'expérience vécue et les changements à faire.....	222
4.6.5. Synthèse des résultats de la 5 ^e question de recherche.....	223
4.7. La perception des étudiants des pratiques évaluatives de leurs professeures après l'appropriation de nouvelles pratiques.....	225
4.7.1. La perception des étudiants sur le rôle de l'enseignant, de l'étudiant et de l'évaluation..	225
4.7.2. La perception des étudiants sur les nouvelles pratiques de rétroaction.....	227
4.7.3. La perception des étudiants de la grille descriptive analytique.....	231

4.7.4. La perception des étudiants quant à l'amélioration de leur compétence de la production écrite.....	232
4.7.5. Les changements ou les suggestions pour le prochain cours.....	233
4.7.6. Synthèse des résultats de la 6 ^e question de recherche.....	233
Chapitre V : La synthèse et la discussion des résultats.....	235
5.1. Les pratiques de rétroactions des professeures universitaires	235
5.2. Les pratiques de rétroactions selon les étudiants	236
5.3. Le type de rétroactions écrites fournies par les professeures	237
5.4. L'utilisation de la rétroaction écrite et des grilles descriptives par les étudiants	241
5.5. Les changements dans les pratiques évaluatives chez les professeures	244
5.6. La perception des étudiants sur les nouvelles pratiques d'évaluation	248
Conclusion.....	254
Bibliographie.....	i
Annexes.....	xxxvii
Annexe 1 : Questions pour l'entretien 1 auprès des professeurs.....	xxxvii
Annexe 2 : Questions pour l'entretien 2 auprès des professeurs.....	xl
Annexe 3 : Questions pour les rencontres mensuelles avec les professeurs.....	xliii
Annexe 4 : Questions pour le mini-entretien aux étudiants.....	xliv
Annexe 5 : Questions pour le groupe de discussion 1.....	li
Annexe 6 : Questions pour le groupe de discussion 2.....	liv
Annexe 7 : Liste de vérification.....	lviii
Annexe 8 : Questionnaire pour les étudiants.....	lxiii
Annexe 9 : Liste d'annotations de P1.....	lxv
Annexe 10 : Liste d'annotations de P2.....	lxviii
Annexe 11 : Liste d'annotations de P3.....	lxxvi
Annexe 12 : Les étapes de la construction de la grille analytique et la métagrille.....	lxxxii
Annexe 13 : Lettre de consentement pour les professeures.....	lxxxvi
Annexe 14 : Lettre de consentement pour les étudiants.....	xc
Annexe 15: Grille descriptive analytique de la recherche de Furze et coll. (2015)	xcvi
Annexe 16: Guide de correction	xcviii

Liste des tableaux

Tableau 1: Stratégies d'évaluation formative en situation de classe.....	42
Tableau 2 : Exemple d'une échelle dichotomique.....	59
Tableau 3 : Exemple d'une grille uniforme qualitative.....	60
Tableau 4 : Exemple d'une grille uniforme quantitative.....	61
Tableau 5: Exemple d'une grille holistique.....	65
Tableau 6 : Exemple d'une grille descriptive analytique.....	67
Tableau 7 : Les catégorisations des rétroactions selon les différents auteurs.....	91
Tableau 8: Synthèse comparative entre l'annotation et la rétroaction corrective.....	92
Tableau 9 : Les caractéristiques des professeures.....	114
Tableau 10 : Les caractéristiques des étudiants.....	116
Tableau 11: Liens entre les éléments du cadre conceptuel et les questions des entretiens	120
Tableau 12: L'agenda de la formation.....	131
Tableau 13: Le codage utilisé pour analyser les rétroactions.....	133
Tableau 14: Codification des questions des entretiens et des groupes de discussion.....	134
Tableau 15: Les aspects et la technique utilisée	143
Tableau 16 : Comparaison sur le rôle de l'enseignant dans l'évaluation.....	145
Tableau 17 : Comparaison sur le rôle de l'étudiant dans l'évaluation.....	158
Tableau 18 : Comparaison sur le moment de la rétroaction.....	158
Tableau 19: Comparaison sur la rétroaction pendant les différentes étapes du processus d'écriture	159
Tableau 20: Comparaison sur la forme de la rétroaction.....	159
Tableau 21: Comparaison sur les aspects de la rétroaction.....	160
Tableau 22 : Comparaison sur la rétroaction corrective.....	160
Tableau 23 : Comparaison sur les effets de la rétroaction.....	161
Tableau 24: Comparaison sur la grille d'évaluation.....	162
Tableau 25: Les résultats obtenus pour chaque travail des étudiants de P1.....	162
Tableau 26 : Les résultats obtenus dans les différents travaux par les étudiants de P1.....	182
Tableau 27 : Les résultats obtenus pour chaque travail des étudiants de P2.....	184

Tableau 28 : Les résultats obtenus dans les différents travaux des trois premiers critères par les étudiants de P2.....	188
Tableau 29 : Les résultats obtenus dans les différents travaux des autres critères par les étudiants de P2.....	189
Tableau 30 : Les résultats obtenus pour chaque travail des étudiants de P3.....	190
Tableau 31: Les résultats obtenus dans les trois premiers travaux et l'examen intra par les étudiants de P3 pour chaque critère.....	194
Tableau 32 : Les résultats obtenus dans les autres quatre travaux et l'examen final par les étudiants de P3 pour chaque critère.....	195
Tableau 33: Comparaison de la correction directe de la professeure et celle des étudiants...	197
Tableau 34 : Comparaison de la correction indirecte de la professeure et celle des étudiants.....	202
Tableau 35: Comparaison du nombre d'erreurs de différentes parties de l'argumentation et de la version finale des étudiants de P1	203
Tableau 36 : Comparaison du nombre d'erreurs de différentes parties de l'argumentation et de la version finale des étudiants de P2	204
Tableau 37 : Comparaison de la catégorisation des annotations.....	239

Liste des figures

Figure 1 : La nouvelle perspective en évaluation.....	45
Figure 2 : Les instruments d'évaluation selon la nouvelle perspective en évaluation.....	75
Figure 3 : La rétroaction.....	104
Figure 4 : Modèle de collaboration professeurs-chercheur.....	111
Figure 5 : Grille utilisée par P1 et P2 pour évaluer les productions écrites.....	145
Figure 6 : Grille utilisée par P3 pour évaluer les productions écrites.....	146
Figure 7 : Fréquence des annotations selon le contenu.....	164
Figure 8 : Fréquence des annotations selon la formulation.....	165
Figure 9 : Fréquence des annotations selon la visée.....	166
Figure 10 : Fréquence des annotations combinées.....	167
Figure 11 : Fréquence des annotations combinées de P1.....	168
Figure 12: Fréquence des annotations combinées de P2.....	170
Figure 13 : Fréquence des annotations combinées de P3.....	172
Figure 14 : Fréquence des annotations selon chaque aspect linguistique et communicationnel.....	175
Figure 15 : Fréquence des annotations selon chaque aspect de P1.....	176
Figure 16 : Fréquence des annotations selon chaque aspect de P2.....	177
Figure 17 : Fréquence des annotations selon chaque aspect de P3.....	178
Figure 18 : Correction sur l'introduction d'un travail d'étudiant par P1.....	180
Figure 19 : Correction sur le développement d'un travail d'étudiant par P1.....	181
Figure 20 : L'évolution de chaque travail selon chaque critère	185
Figure 21 : Correction sur l'introduction d'un travail d'étudiant par P2.....	186
Figure 22 : Correction sur la conclusion d'un travail d'étudiant par P2.....	187
Figure 23 : L'évolution de chaque travail selon chaque critère	191
Figure 24 : Correction d'un travail d'un étudiant par P3.....	193
Figure 25 : L'évolution de chaque travail selon chaque critère	198

Liste des sigles

APC : Approche par compétences

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

FLE : Français langue étrangère

PA : Perspective actionnelle

Dédicaces

Mes grands-parents

Remerciements

Je voudrais tout d'abord remercier ma directrice, Micheline-Joanne Durand, pour son encadrement, son encouragement, sa patience, sa gentillesse, ses corrections, ses suggestions, sa disponibilité, son accueil. J'aimerais aussi remercier les membres du jury, soit monsieur Blais, madame Ammar et madame Lira-Gonzalez qui m'ont fait des suggestions et des commentaires pour améliorer ma thèse.

Je voudrais également remercier l'Université de Costa Rica qui m'a offert la bourse pour poursuivre mes études doctorales à l'Université de Montréal, tous les collègues de l'École de langues modernes qui m'ont appuyé et le personnel administratif. Je voudrais aussi remercier les professeures et les étudiants qui ont accepté de participer à la recherche.

Je voudrais aussi remercier tous les professeurs du programme de doctorat pour la cohorte IV de l'Amérique latine et le personnel administratif du département d'administration et de fondements de l'éducation (Lucie Lefrançois, Chantal Viau et Sylvie Hrubá) et de didactique (Nicole Gaboury).

J'aimerais aussi remercier mes amis du Laboratoire de recherche en évaluation des apprentissages, Lakhsme (Praveena), Amal, Thanh Tu, Xian, Sékou, Mariana, Ben, Ramatoulaye et Mamadou; mes amis de cours, Flor, Gisela, Fabricio, Mario, Gladys; et d'autres amis que j'ai rencontrés à Montréal, Christiane, Fabrice, Marjolaine, Sandrine.

J'aimerais aussi remercier Ileana, Laura, Nixa, Alexandra, Alicia, Veronica, Nora, Paz, Karina, Francisco, Mauricio S., doña Gilda, doña Yamileth, doña Fátima, Carmen, Haydée, Laura A. et Roberto.

Finalement, je voudrais remercier ma famille pour son appui, son encouragement, sa patience.

Introduction

L'évaluation formative ou l'évaluation pour l'apprentissage¹ de par sa fonction de régulation des apprentissages, a pris une importance remarquable depuis une vingtaine d'années (Wiliam, 2010b). Avec l'avènement de l'approche par compétences (APC) et la perspective actionnelle (PA) dans la didactique des langues, l'enseignant joue un nouveau rôle dans le processus d'enseignement et d'évaluation, car il est passé d'un transmetteur des connaissances à un médiateur (Puren, 2002 ; Scallon, 2004). Ainsi, il soutient, guide et accompagne l'apprentissage des étudiants (Scallon, 2004) et, une manière de le faire est à travers la rétroaction. La rétroaction est une composante inhérente à l'évaluation formative (Andrade, 2008 ; Camps et Ribas, 2016 ; Tunstall et Gipps, 1996).

Fournir de la rétroaction aux étudiants est l'une des plus importantes tâches pour l'apprentissage et l'acquisition d'une langue seconde et langue étrangère² et il est indispensable pour le développement d'une langue, car elle motive les étudiants, elle les aide à atteindre les buts fixés et elle les guide à travers les actions nécessaires pour atteindre les objectifs d'apprentissage (Hyland et Hyland, 2006 ; Mak, 2014 ; Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989).

Dans le contexte du développement de la compétence de la production écrite, la rétroaction s'est avérée extrêmement utile, car elles aident les étudiants à s'améliorer en leur donnant les informations nécessaires (Alvira, 2016 ; Mak, 2014 ; Storch et Tapper, 1997) et en leur offrant la possibilité d'avoir une attention individuelle qui est rarement possible dans des conditions normales de la classe (Hyland et Hyland, 2001). C'est pourquoi, dans notre recherche, nous porterons un regard sur les pratiques évaluatives qui favorisent l'efficacité de

¹ Selon l'appellation de Stiggins (2005) *Assessment for learning*.

² Rappelons qu'on désigne par langue seconde la langue servant, après ou à côté de la langue maternelle, comme second moyen de communication et elle est acquise en général dans un environnement social où on la parle (Klein, 1989 ; Martinez, 2002). La langue étrangère est une langue apprise en dehors de son aire d'usage habituelle en général en classe de langue, et elle n'est pas utilisée en concurrence avec la langue maternelle pour les communications quotidiennes (Klein, 1989 ; Martinez, 2002).

la rétroaction sur les productions écrites en français langue étrangère et les grilles descriptives comme un instrument permettant de fournir de la rétroaction aux apprenants. Telles sont nos intentions de recherche que nous expliciterons dans cette présente thèse.

Dans le premier chapitre, nous aborderons notre problématique en décrivant nos intérêts de recherche. Tout d'abord, nous ferons le point sur les cadres contextuels général et spécifique. L'avènement de l'approche par compétences et la perspective actionnelle en didactique des langues ont généré des changements de pratiques évaluatives et ils servent comme contexte général. Nous traiterons par la suite notre contexte spécifique en passant par la situation de l'Amérique latine et puis, celle du Costa Rica. Ensuite, nous expliquerons notre problème général de recherche en nous penchant sur la question de l'évaluation formative centrée sur les pratiques de rétroaction dans le milieu universitaire. Puis, nous présenterons notre problème spécifique qui porte sur la façon dont les enseignants s'y prennent pour fournir de la rétroaction dans un contexte de production écrite. Finalement, nous préciserons notre question générale de recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous définirons notre cadre conceptuel et présenterons l'état de la question. Tout d'abord, nous traiterons la perspective nouvelle en évaluation et la visée de l'évaluation de l'évaluation formative. Après, nous poursuivrons avec l'instrumentation propre à l'évaluation formative et le processus d'écriture. Ensuite, nous présenterons le concept, les types et les caractéristiques d'une rétroaction ainsi que la rétroaction écrite. Finalement, nous énoncerons nos questions spécifiques de recherche.

Dans le troisième chapitre, nous dépeindrons notre cadre méthodologique. On y trouvera le type de recherche, les caractéristiques des participants et du contexte ainsi que les instruments de collecte de données. Par la suite, les procédures de collecte de données et d'analyse des données seront esquivées. Nous terminerons ce chapitre avec les considérations éthiques.

Dans le quatrième chapitre, nous détaillerons les résultats de la recherche ainsi que l'analyse des données. Il sera divisé en six grandes sections correspondant à chaque question

spécifique de la recherche. Finalement, nous concluons par un résumé de principaux résultats obtenus.

Dans le cinquième chapitre, nous argumenterons la discussion des résultats, surtout certains points saillants ayant émergé de notre quatrième chapitre, ce qui nous permet de mener une réflexion appuyée sur le point de vue d'autres auteurs recensés dans la littérature scientifique.

Finalement, nous terminerons notre thèse avec nos conclusions. Elles résumeront les principaux volets de notre recherche. Nous traiterons aussi des apports de notre recherche, ses forces et limites, ainsi que des perspectives futures de recherche.

Chapitre I : La problématique

Préambule

Comme professeur de français langue étrangère à l'Université de Costa Rica, j'ai pu constater que l'évaluation se résumait à une somme de notes représentées par différents travaux et examens tout au long du semestre et que les étudiants se préparaient pour avoir la moyenne suffisante pour réussir les cours. J'ai vu aussi que la seule rétroaction qu'on fournissait aux étudiants était souvent représentée par une note chiffrée. Cela ne guidait pas les étudiants à corriger leurs erreurs et à progresser. Maintes fois, la note démotivait les étudiants, surtout ceux qui étaient faibles et qui ne savaient pas comment faire pour améliorer leur résultat. C'est ainsi que j'ai commencé à questionner mes propres pratiques d'évaluation et celles des autres collègues, car l'évaluation ne devrait-elle être plus qu'une vérification des connaissances à un moment donné, mais plutôt être intégrée au processus d'apprentissage. J'ai commencé à réfléchir et à me renseigner sur l'importance de l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation formative et la rétroaction, surtout au niveau de l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère. J'ai trouvé que plusieurs recherches affirmaient les bénéfices de l'évaluation formative dans le processus d'apprentissage et le rôle que jouait la rétroaction pour améliorer les résultats de l'apprentissage. Au niveau de l'enseignement d'une langue seconde et d'une langue étrangère, de nombreuses recherches faites auprès des apprenants de l'anglais, langue seconde ou étrangère, présentaient ces mêmes bénéfices quant à l'évaluation formative et la rétroaction. Cependant, le peu de recherches au niveau du français langue étrangère dans l'enseignement supérieur m'a motivé à étudier cette situation problématique. En plus, presque toutes les recherches considéraient séparément la rétroaction et les grilles descriptives. Cela a attiré mon attention d'aborder les deux modalités d'évaluation, car les grilles descriptives sont des instruments qui permettent de fournir de la rétroaction. Alors, je me suis dit que ce serait intéressant d'aborder ces différentes façons de fournir de la rétroaction et se demander quel serait le résultat que cela pourrait apporter au développement de la compétence de la production écrite. Une autre raison pour laquelle j'ai été motivé pour cette question problématique est celle

de commencer à faire quelques changements dans les pratiques évaluatives des professeurs universitaires du français langue étrangère au Costa Rica et leur faire découvrir d'autres pratiques évaluatives, surtout celles qui sont liées à l'évaluation formative.

Dans ce premier chapitre, nous aborderons tout d'abord le contexte général en précisant les changements subis dans le monde de l'éducation avec l'avènement de l'approche par compétences dans l'enseignement supérieur et la perspective actionnelle en didactique des langues. Cette situation a conduit à un changement de paradigme soit d'un paradigme centré sur l'enseignement vers un paradigme centré sur l'apprentissage. C'est ainsi qu'on met de l'avant la fonction de régulation des apprentissages de l'évaluation formative dans le processus d'apprentissage et d'évaluation, ce qui amène à considérer différemment les rôles de l'apprenant et de l'enseignant. Puis, nous traiterons du contexte spécifique de notre recherche en précisant la situation de l'Amérique latine et du Costa Rica. En même temps, nous présenterons notre problème général et spécifique sur l'importance de la rétroaction, plus précisément la rétroaction écrite et la grille descriptive comme instrument qui fournit de la rétroaction aux apprenants. Pour finir, nous aborderons le but et la pertinence de notre recherche.

1.1. Les changements de paradigme à l'enseignement supérieur

Dans cette section, nous décrivons notre contexte général de recherche en abordant un point de vue général de l'approche par compétences dans l'enseignement supérieur et la perspective actionnelle dans la didactique en langues.

1.1.1. L'avènement de l'approche par compétences (APC) et de la perspective actionnelle (PA) dans l'éducation

La société moderne dépend beaucoup plus de l'écriture en raison notamment du nombre de personnes qui l'utilisent dans presque toutes les sphères de la vie : personnelle, académique et professionnelle (Carduner, Holy, M'Ghary et Pignon, 2013). Selon Aase, Fleming, Ongstad,

Pieper et Samihaian (2009), les connaissances et les savoir-faire requis pour la production écrite³ exigent un vaste éventail de compétences linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques. Ces mêmes auteurs signalent que quelques-unes peuvent être enseignées ou apprises et d'autres sont acquises à long terme selon le contexte culturel. L'écriture est une activité difficile et complexe, c'est la dernière compétence langagière acquise par les apprenants, soit en langue maternelle soit en langue étrangère et elle requiert l'apport d'un enseignant (Cledera Adelfa, 2009 ; Corpas et Madrid, 2007 ; Rakedson et Baram-Tsabari, 2016).

La complexité de l'écrit amène l'adoption de pratiques variées pour évaluer cette compétence langagière. Traditionnellement, on évaluait la capacité des apprenants à traduire un texte où on pénalisait davantage l'erreur grammaticale et lexicale sans prendre en considération les autres composantes de la langue (Bachman, 1990 ; Brown et Abeywickrama, 2010 ; Lussier et Turner, 1995 ; Tan, 2012) à travers des exercices grammaticaux (Brown et Abeywickrama, 2010 ; Cheng, Rogers et Hu, 2004). Cependant, depuis l'avènement de l'approche communicative, les apprenants doivent développer la capacité de communiquer à travers des actes de paroles dans un contexte authentique, surtout pour la production orale (Germain, 1993 ; Larsen-Freeman et Anderson, 2016). Cette façon de faire est reprise avec la perspective actionnelle qui s'intéresse à évaluer la production écrite dans un contexte authentique, à travers des tâches inspirées de la vie réelle (Tardieu, 2008). C'est ainsi qu'on privilégie la rédaction des textes variés comme une description, une lettre, un formulaire, une argumentation, etc. pour que les apprenants puissent démontrer leur compétence dans divers contextes (Tardieu, 2008). Dans ce contexte, le fait d'enlever un point par faute grammaticale, orthographique ou lexicale commise ne s'applique plus (Lussier et Turner, 1995). Il s'agit maintenant d'employer une grille

³ Legendre (2005) et Robert (2002) mentionnent que les notions « expression » et « production » sont synonymes. Pour notre recherche, nous utiliserons le terme « production », car c'est le concept proposé par le CECRL pour parler de cette compétence. Le CECRL fait une distinction entre interaction écrite et production écrite. La première notion fait référence aux activités d'écriture où il existe un échange alterné entre au moins deux interlocuteurs, par exemple : les SMS, les chats en ligne (Conseil de l'Europe, 2001 ; Council of Europe, 2001). Par contre, la production se réfère à une activité d'écriture en continu sans échanger avec un autre interlocuteur (Conseil de l'Europe, 2001 ; Council of Europe, 2001). Nous entendons par production écrite comme la compétence qui permet aux individus de produire des textes écrits. Ce concept sera abordé en détail dans le chapitre prochain.

critériée d'évaluation pour évaluer les différents aspects linguistiques, pragmatiques⁴ et sociolinguistique⁵ d'une production écrite tel que décrit par Bento (2012a) et Bourguignon (2009). De plus, la médiation de l'enseignant prend une place prépondérante, afin d'amener l'apprenant à devenir autonome et responsable de son apprentissage, et ceci est possible grâce à la rétroaction qui l'aide à progresser (Morote Magán et Labrador Piquer, 2004). De cette manière, l'évaluation formative dans un contexte d'évaluation au service de l'apprentissage revêt un rôle essentiel.

1.1.2. Les pratiques évaluatives à l'enseignement universitaire

En ce qui concerne les pratiques évaluatives en enseignement supérieur, elles sont très variées et il existe un manque de standardisation dû à la diversité des missions et des fonctions dévolues à l'évaluation dans chaque domaine, des ressources dont disposent les professeurs pour évaluer et la liberté académique dont ils jouissent (Blais et Laurier, 1997; Gilles, Detroz et Blais, 2014; Romainville, 2006). En effet, l'ouvrage de Brown et Knight (1994) sur l'évaluation dans l'enseignement supérieur montre cette diversité de pratiques évaluatives, à savoir que dans la filière de journalisme, par exemple, il est fréquent de demander aux étudiants d'écrire un article pour un magazine ou un essai; ce qui n'est pas le cas dans le domaine du commerce et de l'administration, ou ce qui est utilisé le plus souvent est les exercices de résolution de problèmes tandis que dans le domaine des arts, il est normal que l'étudiant présente un portfolio avec ses meilleurs travaux.

Il est important de signaler qu'au niveau universitaire, les pratiques évaluatives sont encore très attachées à la perspective traditionnelle en évaluation, puisqu'elles ne cherchent pas à développer l'autonomie chez l'étudiant ni à favoriser les pratiques comme l'autoévaluation et

⁴ Elle comprend des éléments qui entrent dans la grammaire de texte, par exemple, la thématisation, l'intention de l'auteur, les relations anaphoriques, ainsi que l'emploi des fonctions discursives (Beacco, 2007; Bento, 2012a ; Bourguignon, 2009).

⁵ Elle concerne les variations et les adaptations des productions langagières à des paramètres sociaux, par exemple, les salutations, le mode d'adresse, la convention de prise de parole (Beacco, 2007; Bento, 2012a ; Bourguignon, 2009).

l'évaluation par les pairs dans la salle de classe (Asghar, 2012; Canabal et Castro, 2012; Ion et Cano, 2011; Knight, 2002; Tuong Thi, 2011) et c'est toujours le professeur qui est le responsable de l'évaluation des étudiants (Moreno Olivos, 2009). C'est ainsi que l'examen écrit, objectif et standardisé est l'instrument privilégié pour évaluer les apprentissages des étudiants dans les universités irlandaises, espagnoles, belges, canadiennes, mexicaines et vietnamiennes notamment (Blais et Laurier, 1997 ; Brown et Knight, 1994 ; Hernandez, 2012; Ion et Cano, 2011; Moreno Olivos, 2009; Tuong Thi, 2011). Ce type d'instrument est fréquemment utilisé dans les programmes de premier cycle dont le but est la sélection et la classification des étudiants selon le résultat obtenu (Blais et Laurier, 1997; Canabal et Castro, 2012 ; Guzmán Loría, 2013). On évalue davantage la mémorisation (Moreno Olivos, 2009; Romainville, 2006) et la maîtrise des connaissances acquises par les étudiants en classe (Guzmán Loría, 2013). De plus, ce type d'examen ne propose pas de rétroactions aux étudiants pour améliorer et progresser dans leur apprentissage et il est très utilisé, car son coût est peu élevé, il est facile à administrer et il garantit la transparence et la fidélité dans la correction (Brown et Knight, 1994 ; Guzmán Loría, 2013 ; James, 2014; Knight, 2012). Canabal et Castro (2012) ajoutent que l'évaluation formative dans l'enseignement supérieur se traduit en une distribution de notes recueillies à travers les différents exercices et épreuves fournis par le professeur pendant une session et qui se synthétise en une note finale. Ainsi, le moment d'évaluation est séparé du moment d'apprentissage selon ces mêmes auteurs. Les auteurs, comme Canabal et Castro (2012) ainsi que Romainville (2006), affirment que le nombre d'étudiants est un facteur déterminant pour l'utilisation de ce type d'instrument, car le professeur n'assure pas un suivi personnalisé et individualisé de l'apprentissage de l'étudiant et demande peu de temps de travail. Selon ces auteurs, le professeur continue à être le seul responsable de l'évaluation et il la perçoit comme un moyen pour démontrer l'acquisition de connaissances sans éprouver la peur de tomber dans la subjectivité. Toutefois, dans des classes avec un petit nombre d'étudiants ou dans certaines disciplines, les examens avec des réponses à long développement et ouvertes sont plutôt favorisés (Gilles et coll., 2014). C'est le cas dans les universités espagnoles, où ils sont très employés dans les disciplines comme les sciences sociales (Ion et Cano, 2011) et dans les universités mexicaines, où ils sont utilisés dans les disciplines comme le droit (Moreno Olivos, 2009). De plus, les écrits scientifiques montrent que l'examen oral, le dossier d'apprentissage et le portfolio sont les

modalités d'évaluation les moins utilisées dans le contexte universitaire (Blais et Laurier, 1997; Canabal et Castro, 2012; Ion et Cano, 2011).

1.1.3. L'évolution dans le domaine des langues

Quant au domaine des langues, depuis le siècle dernier, l'enseignement d'une langue seconde et étrangère a beaucoup évolué en passant par une méthodologie traditionnelle qui privilégiait la traduction de textes littéraires (Besse, 2008 ; Lussier et Turner, 1995 ; Tardieu, 2008 ; Thibert, 2010) et dont l'évaluation consistait à demander aux étudiants de traduire et d'expliquer les règles grammaticales au moment d'un examen (Lussier et Turner, 1995). Puis, les méthodologies directe et active se sont intéressées aux humanités classiques et se sont appuyés sur des documents « authentiques » afin de développer la connaissance des cultures étrangères chez les apprenants (Besse, 2008 ; Ellis, 2005 ; Tardieu, 2008) et on s'intéressait à évaluer les connaissances des apprenants pour transformer les structures grammaticales (Lussier et Turner, 1995). Finalement, la méthodologie audiovisuelle et l'approche communicative ont favorisé les échanges ponctuels et la simulation dans l'apprentissage en privilégiant la compétence de la production orale (Cuq et Gruca, 2003 ; Lussier et Turner, 1995).

Avec l'avènement de nouvelles approches, plusieurs auteurs consultés montrent qu'il existe aujourd'hui un plus grand intérêt vers de nouvelles perspectives en évaluation dans l'enseignement supérieur. Par exemple, les travaux de plusieurs chercheurs (Amsellem-Ouazana, Van Pee et Godin, 2007 ; Serrano-Gallardo, Martínez-Marcos, Arroyo-Gordo et Lanza-Escobedo, 2010 ; Zeichner et Hutchinson, 2004) montrent que le portfolio apporte différents bénéfices pour l'étudiant dans son processus d'apprentissage. En effet, selon ces auteurs, il favorise l'autonomie et le développement de la réflexion chez l'étudiant. Il contribue à un autoapprentissage tout au long de la vie. Il fait le lien entre la théorie et la pratique pour le développement d'un raisonnement expert devant les problèmes complexes. Il favorise la construction sociale des connaissances lorsque l'étudiant s'engage dans son processus évaluatif à travers l'autoévaluation et la coévaluation et il renforce l'interaction entre le professeur et l'étudiant. En ce qui concerne l'autoévaluation, les recherches de Cheung (2009) et d'Orsmond et Merry (2013) signalent que cette modalité aide l'étudiant à ne pas dépendre de la régulation

externe, elle favorise son autonomie dans le processus d'apprentissage qui lui servira pour toute la vie. De plus, selon ces mêmes auteurs, elle l'engage dans son processus évaluatif. Elle favorise le développement de l'esprit critique, car elle le motive à réfléchir sur ses points forts et faibles durant son apprentissage et elle l'aide à devenir indépendant pour faire une meilleure utilisation de la rétroaction reçue.

Notre recherche s'intéresse à étudier la problématique des pratiques évaluatives centrées sur la rétroaction, plus spécifiquement la rétroaction écrite et les grilles descriptives, dans la production écrite. Elle s'intègre dans la question plus vaste de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle dont l'avènement dans le milieu éducatif a généré des changements. Évidemment, l'enseignement supérieur et la didactique de langues n'ont pas été exempt de leur influence et ont subi de grandes transformations pendant ces dernières décennies afin de répondre aux changements dans la société et de s'adapter aux besoins actuels des étudiants. Selon Dearing (1997), étant donné les besoins de la société moderne, en constante évolution, qui obligent les individus à acquérir de nouvelles capacités et à apprendre continuellement, les universités se doivent de produire des apprenants confiants, indépendants et autonomes pour soutenir une société d'apprentissage.

1.1.4. Le changement de paradigme

L'avènement de l'APC et de la PA incitent à un changement de paradigme : d'une éducation centrée sur l'enseignement à une éducation centrée sur l'apprentissage (Campanale et Raïche, 2008; Martinez Rizo, 2012 ; Scallon, 2004). Ces mêmes auteurs mentionnent que l'intérêt est de connaître ce que l'individu sait faire et la façon dont il s'y prend ou le cheminement qu'il a suivi pour démontrer une habileté ou une compétence. Ses apprentissages se font de façon individuelle et collective dans des tâches ou des problèmes qui exigent de l'individu la construction d'une réponse élaborée ou situation de performance selon l'expression de Scallon (2004). C'est ainsi qu'on promeut l'utilisation des grilles descriptives permettant d'évaluer ces situations de performance ou ces réponses élaborées (Louis, 2004 ; Scallon, 2004) comme c'est le cas d'une production écrite. Les grilles descriptives sont « une série de portraits décrivant différents niveaux de qualité d'une tâche suivant un continuum de trois à six

échelons » (Durand et Chouinard, 2012, p. 276). Selon Durand et Chouinard (2012) et Scallon (2000), les grilles descriptives offrent différents avantages, à savoir qu'elles permettent d'effectuer des observations plus précises et plus significatives des compétences, de faire état du progrès vers la maîtrise de la compétence si l'on applique à intervalles réguliers, de faire une interprétation fidèle, elles fournissent des renseignements descriptifs de la performance observée en la situant par rapport à la performance attendue et elles proposent une rétroaction de qualité aux apprenants. C'est ainsi qu'il est pertinent de porter un regard sur l'efficacité de cet instrument pour le développement de la production écrite. En effet, Leggette, McKim et Dumsford (2013) ainsi que Rublee (2014) ont trouvé dans leurs recherches que cet instrument est très efficace pour que les étudiants autoévaluent leur travail avant de le présenter à leur enseignant, car ils ont la description détaillée de ce qui est attendu dans leur production selon les différents critères. En même temps, pour les enseignants, il s'agit d'un instrument qui leur permettrait de justifier le résultat accordé à chaque travail (Rublee, 2014). Diab et Balaa (2011) ajoutent aussi que dans leur recherche sur la perception des étudiants, ils ont pu constater qu'ils étaient plus motivés et il existait plus d'engagement dans l'apprentissage. De leur côté, Lipnevich, McCallen, Miles et Smith (2014) ont constaté, dans leur recherche expérimentale, que cet instrument est plus efficace s'il existe des travaux exemplaires pour leur problème.

Ce changement de paradigme exige un enseignement qui permet non seulement l'acquisition mais l'intégration des apprentissages (Louis, 2004). C'est ainsi, qu'aux études supérieures, plusieurs programmes, surtout en sciences de la santé, en éducation, en sciences techniques, sont passés, dans les dernières années, d'une vision de l'apprentissage comme « quelque chose qui est transmis de l'enseignant aux étudiants » à une conception où l'étudiant construit activement ses propres connaissances et compétences (Amsellem-Ouazana et coll., 2007 ; Barr et Tagg, 1995; Cheung, 2009 ; De Corte, 1996; Nicol, 1997 ; Orsmond et Merry, 2013 ; Serrano-Gallardo et coll., 2010 ; Zeichner et Hutchinson, 2004). Dans le même sens, la PA conçoit l'apprenant comme un agent social qui joue un rôle actif dans le processus d'apprentissage et d'évaluation afin qu'il devienne plus autonome et développe davantage sa métacognition et sa réflexion sur la langue (Bento, 2012a ; Piccardo, 2010 ; Puren, 2002, 2006, 2009 ; Little, 2006 ; Richer, 2009). L'autonomie de l'apprenant se développe à partir de sa capacité d'autoréguler son propre apprentissage et de la médiation d'un expert à travers sa

régulation et sa rétroaction (Faez, Taylor, Majhanovich et Brown, 2011 ; Little, 2011). L'apprenant est au centre de l'apprentissage (Bento, 2012b ; Little, 2006 ; Kato et Sugawara, 2009 ; Thibert, 2010), car il est l'acteur du processus de connaissance et il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend (Bento, 2013 ; Moonen, Stoutjesdijk, De Graaff et Corda, 2013). Little (2006, 2011) et Piccardo (2012) ajoutent aussi qu'il autoévalue, coévalue, évalue ses pairs, autorégule et planifie son propre apprentissage. Il réalise des tâches réelles ou proches de la vie réelle en classe de langues étrangères (Alrabadi, 2012 ; Piccardo, 2010). Selon North (2007), la langue utilisée par l'apprenant doit accomplir un rôle social et Piccardo (2010) ajoute qu'un apprenant efficace est celui qui peut utiliser les différentes stratégies pour réaliser les différentes tâches.

Dans ce contexte, l'évaluation n'est plus une étape qui suit la phase de l'apprentissage, sinon l'évaluation et l'apprentissage sont en interaction constante pour favoriser la progression des apprentissages des étudiants (Lapointe, 2011 ; Leroux, 2009 ; Scallon, 2004). De plus, on reconsidère désormais le statut de l'erreur, car elle est vue comme un élément d'apprentissage et un appel à l'aide de l'apprenant (Veslin et Veslin, 1992). C'est ainsi que l'évaluation, comme étant au service de l'apprentissage (évaluation formative) ou l'*assessment for learning* selon l'expression de Stiggins (2005) et, aujourd'hui, « *learning-oriented assessment* » selon Turner et Purpura (2017), va être considérée un aspect primordial dans l'APC, car elle favorise la régulation, la participation de l'individu à l'évaluation et son autonomie (Ahumada, 2005, Ferreyra, 2012 ; Isabel, 2000 ; Paquay, 2002 ; Scallon, 2004 ; Tardif, 2006). Du côté de la PA, l'évaluation est une rupture avec les pratiques antérieures (Huver et Ljalikova, 2013), car elle est intégrée à l'apprentissage (Piccardo, 2010). Il s'agit de quelque chose de positif, car elle valide ce que l'apprenant sait faire plutôt que de sanctionner ce qu'il ne sait pas et elle apprécie sa performance à partir de critères déclinés en indicateurs de performance (Bourguignon, 2009). Piccardo (2012) ajoute qu'il s'agit d'une comparaison dynamique entre les données observables et les compétences impliquées comme un processus qui clarifie les forces et les faiblesses des apprenants pour les orienter vers l'autonomie de leur apprentissage. C'est ainsi qu'on favorise l'utilisation de différents types d'instruments qui documentent le processus mis en oeuvre par les apprenants en leur permettant de réfléchir sur leur apprentissage et de développer leur réflexion métacognitive, par exemple, la liste de vérification, le journal de bord, la grille

d'autoévaluation, les grilles descriptives, le portfolio, etc. (Little, 2011 ; Moonen et coll., 2013 ; Piccardo, 2010, 2012). De plus, elle s'intéresse au processus d'apprentissage, c'est-à-dire l'apprenant doit faire différentes activités communicatives pour démontrer ses compétences (Piccardo, 2012). Dans ce contexte, l'évaluation a deux fonctions : fournir de la rétroaction et documenter le processus d'apprentissage qui aboutit à une décision (Piccardo, 2012). C'est ainsi qu'elle accorde une place primordiale à l'évaluation formative (Bento, 2012a ; Nagai et O'Dweyer, 2011 ; Peuzin, 2015 ; Piccardo, 2010, 2014 ; Springer, 2010), car « enseigner » ne se limite plus à fournir des contenus et à aider les apprenants à les apprendre, mais tend vers une acceptation qui est de les aider à apprendre à apprendre et à prendre conscience du procédé de construction active du savoir (Martin Petris, 2009).

1.1.5. L'évaluation formative et sa fonction régulatrice

L'efficacité de l'évaluation formative incluant la régulation et la différenciation pédagogique par les enseignants au niveau universitaire a été documentée par plusieurs auteurs américains (Andrade, 2010 ; Black et Wiliam, 1998a; Cooper, 2000; Nicol et Macfarlane-Dick, 2006), et ce, malgré les difficultés que comporte la mise en place d'un tel type d'évaluation (Brookhart, 2010a ; Cizek, 2010). Selon plusieurs auteurs (Black, Harrison, Lee, Marshall et Wiliam, 2003; Brookhart et Nitko, 2008 ; Brown et Knight, 1994 ; Cizek, 2010; Durand et Chouinard, 2012; McMillan, 2010; OCDE, 2005; Paquay, Defêche et Dufays, 2002 ; Stiggins, Arter, Chappuis et Chappuis, 2006 ; Wiliam, 2010), l'évaluation formative présente différents avantages: 1) Favoriser l'interaction entre le professeur et l'étudiant ou l'étudiant et ses pairs ; 2) Amener l'étudiant et le professeur à un plus grand engagement dans le processus d'apprentissage et d'enseignement ; 3) Favoriser la construction sociale des connaissances ; 4) Montrer les points forts et faibles des étudiants ; 5) Promouvoir l'apprentissage chez l'étudiant ; 6) Promouvoir la métacognition et la réflexion chez l'étudiant; et 7) Fournir des informations utiles sur et pour ses apprentissages. Dans cette vision, l'évaluation formative est au service de la régulation des apprentissages (Bodin, 1992; Isabel, 2000; Morrissette, 2002; Scallon, 1988a, 1992). Ainsi, l'enseignant y joue un rôle essentiel, car il crée des situations d'apprentissage, questionne l'étudiant, le soutient et le guide dans ses apprentissages dans un contexte de différenciation pédagogique et de régulation des apprentissages (Durand et Chouinard, 2012).

Ce même rôle apparaît chez l'enseignant dans la PA, et en plus, il lui montre les chemins possibles pour effectuer la tâche à laquelle il est confronté sans la résoudre pour lui tout en maintenant son intérêt et sa motivation (Denyer, 2009 ; Martin Peris, 2009 ; Piccardo, 2014). La régulation est conçue comme un processus consistant en un ajustement des actions de l'élève ou de l'enseignant pour assurer l'équilibre d'un système (Bodin, 1992; Durand et Chouinard, 2012; Scallon, 2008), c'est-à-dire « une succession d'opérations visant à fixer un but et orienter l'action vers celui-ci, contrôler la progression de l'action vers le but, assurer un retour sur l'action et confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action ou redéfinir le but » (Allal, 2007, p. 277). De cette manière, l'étudiant participe de façon active dans les activités d'évaluation pendant son processus d'apprentissage afin d'augmenter son autonomie et sa responsabilisation (Crossouard, 2010; Ferreyra, 2012; Isabel, 2000; Leroux et Bigras, 2003; Louis, 2004). Cette situation conduit à une interaction constante entre l'enseignant et l'étudiant.

L'élément favorisant cette interaction est la rétroaction qui est la composante principale de l'évaluation formative et l'un des facteurs qui a le plus d'influence sur l'apprentissage (Abedi, 2010 ; Havnes, Smith, Dysthe et Ludvigsen, 2012 ; Vives-Varela et Varela-Ruiz, 2013). Dans la PA, la rétroaction permet à l'apprenant de prendre conscience de son apprentissage et lui donne des pistes d'amélioration (Duijnhouwer, Prins et Stokking, 2012). Brookhart (2010b) et Tunstall et Gipps (1996) mentionnent deux types de rétroactions : la rétroaction évaluative et la rétroaction descriptive. Ces auteurs affirment que la rétroaction évaluative est liée au jugement et elle a une fonction sommative comme l'attribution d'une note chiffrée. Par contre, ils indiquent que la rétroaction descriptive est liée à l'évaluation formative, car elle fournit des informations importantes pour aider l'apprenant à améliorer son travail. C'est ainsi qu'elle joue un rôle très important pour l'apprentissage. C'est ce type de rétroaction que nous retenons pour notre recherche. La rétroaction se définit comme « une information qu'une personne reçoit en réponse à ses actions, à ses attitudes, à ses comportements » (Legendre, 2005, p. 1193). Ce concept sera traité en profondeur dans notre deuxième chapitre. Elle permet à l'étudiant de faire une révision de ce qu'il est en train d'acquérir pendant son apprentissage et de l'amener à y réfléchir, pour se questionner sur ce qu'il a fait et ce qu'il n'a pas fait afin qu'il puisse faire des ajustements (Bachy et Lebrun, 2009; Hyland et Hyland, 2006; Lee, 2007; Wiggins, 1998).

1.1.6. Les deux types de rétroaction

Selon Brookhart (2010b) et Rodet (2000), il existe deux façons de fournir une rétroaction : orale et écrite. La première a lieu lorsque l'enseignant utilise des interactions langagières comme dialogue pédagogique, c'est-à-dire lorsque l'enseignant s'exprime oralement, parle au lieu d'écrire (Brookhart, 2010b). Selon Lapointe (2011), les rétroactions orales permettent de repérer les erreurs ou les difficultés et d'orienter l'apprenant sur les processus cognitifs qu'il doit mobiliser. C'est ainsi que Brookhart (2010b) affirme qu'elle est souvent donnée de manière informelle pour cibler les besoins d'apprentissage précis des apprenants. Son avantage est qu'elle favorise l'appropriation des connaissances par les apprenants et réduisent le temps de travail de l'enseignant, mais son grand inconvénient réside dans la technique, car ce type de rétroaction ne peut pas se faire n'importe où ni à n'importe quel moment (Roberge, 2008). Rodet (2000) ajoute comme inconvénient qu'elle demande une grande attention auditive à l'apprenant et il devrait être capable de prendre des notes pour une efficacité à long terme. Race (2010) ajoute que la rétroaction orale peut se faire à l'aide des moyens technologiques comme *Skype* ou *Elluminate Live*, mais il est difficile de proposer ce type de rétroaction si on ne compte pas sur une connexion à Internet.

La rétroaction écrite a lieu lorsque l'enseignant écrit un commentaire sur le travail d'un étudiant ou laisse une trace dans la correction (Brookhart, 2010b ; Roberge, 2008). D'après Rodet (2000), son plus grand avantage est que l'enseignant dispose du temps nécessaire à la construction de son propos et l'intérêt de l'écrit est sa permanence, car l'apprenant peut lire et relire le message, le conserver autant qu'il le voudra et le réutiliser au besoin. De cette manière, l'apprenant peut réaliser un véritable travail cognitif et métacognitif à partir de la rétroaction écrite (Rodet, 2000). Différents auteurs affirment que la rétroaction écrite est plus efficace qu'une note chiffrée, car elle favorise l'apprentissage (Black et Wiliam, 1998b ; Butler, 1988 ; Crooks, 1988).

À cet égard, Cooper (2000) a réalisé un projet de recherche-action à propos de l'ajout d'activités de rétroactions à un programme de soins infirmiers de 3^e année à l'Université de

Sunderland. Son étude indique que les étudiants bénéficient d'apprentissages plus grands si on utilise le potentiel d'apprentissage présent dans l'évaluation, par exemple, en amenant les élèves à aller plus loin que le simple fait de « faire » les travaux, en ajoutant un élément de réflexion à leurs travaux écrits. Quelques années plus tard, soit en 2006, Nicol et Macfarlane-Dick ajoutent que, dans l'enseignement supérieur, l'évaluation formative et la rétroaction devraient être utilisées pour renforcer les habiletés des étudiants à autoréguler leurs apprentissages. De plus, un nombre considérable d'études soutiennent que des rétroactions efficaces amènent des gains à l'apprentissage (Black et Wiliam, 1998a ; Hattie et Timperley, 2007 ; Hyland et Hyland, 2006). Certains auteurs tels que Boud (2000) et Yorke (2003) concluaient même leurs études en indiquant que les enseignants universitaires doivent, en plus d'améliorer la qualité des rétroactions qu'ils offrent, travailler à renforcer les habiletés d'autoévaluation chez leurs étudiants. Cela peut s'expliquer par le fait qu'avec l'augmentation du nombre d'étudiants par groupe, les habitudes de rétroaction ont effectivement changé. Très souvent, cette augmentation du nombre d'étudiants amène une rationalisation des types d'évaluations et une augmentation de travaux et d'examens qui minimisent le temps de correction nécessaire à l'évaluateur (Gibbs, Lucas et Simonite, 1996), ce qui tend à entraîner moins de rétroactions de la part des évaluateurs (Taras, 2002). Dans sa recension d'écrits de 460 articles publiés de 2000 à 2012, sur la rétroaction dans l'éducation supérieure, Evans (2013) conclut que la rétroaction permet aux étudiants de développer leur autonomie dans l'apprentissage, de les rendre plus responsables, de les engager dans leur apprentissage et elle est très utile pour promouvoir l'apprentissage des étudiants. Cependant, les étudiants préfèrent, en général, une rétroaction individuelle qu'une rétroaction collective. En plus, la rétroaction individuelle, comme la rétroaction écrite, leur permet de consulter cette information à n'importe quel moment de leur apprentissage.

En somme, depuis l'avènement de l'approche par compétences et la perspective actionnelle, les pratiques évaluatives ont subi un changement au niveau de l'enseignement supérieur et de la didactique des langues. Ainsi, on accorde plus d'importance à l'évaluation formative, surtout dans sa fonction de régulation des apprentissages qui favorise justement le développement de l'autonomie et de la prise de conscience des apprenants dans leur apprentissage. De plus, le rôle de l'enseignant et de l'apprenant a changé, car le premier doit le guider et l'accompagner au lieu de lui transmettre des connaissances et le deuxième doit

participer activement à son apprentissage et son évaluation. Grâce à ce changement, on privilégie l'évaluation des productions complexes. De cette manière, l'utilisation des grilles descriptives est un élément primordial pour porter un jugement de qualité de la performance des apprenants, en même temps comme source de rétroaction. Il faut mentionner aussi que la rétroaction est un élément inhérent à l'évaluation formative et différentes recherches documentent ses bénéfices pour l'apprentissage, surtout la rétroaction écrite qui présente plusieurs avantages pour l'apprenant. Mais il semble que dans le contexte universitaire, plusieurs recherches mentionnent qu'il existe une diminution de la rétroaction à cause du grand nombre d'étudiants notamment.

Nous terminerons de cette manière notre contexte général de recherche pour continuer, dans notre prochaine section notre contexte spécifique touchant l'Amérique latine et le Costa Rica.

1.2. Le contexte de l'Amérique latine et du Costa Rica

Dans cette section, nous présenterons tout d'abord le changement de paradigme en Amérique latine puis la situation au Costa Rica, pays où va se dérouler notre recherche.

1.2.1. Le changement de paradigme en Amérique latine

En Amérique latine, différents pays latino-américains, à savoir l'Argentine, le Brésil, le Chili, la Colombie, le Mexique, l'Équateur, le Costa Rica, etc., font partie du projet Tuning-Amérique latine⁶ (Aboites, 2010 ; González, Wagenaar et Beneitone, 2004). Ce projet s'intéresse au paradigme centré sur l'apprenant en lui exigeant une participation active dans le processus d'apprentissage et d'évaluation (Córdoba Gómez, 2006 ; González et coll., 2004). Dans cette perspective, la rétroaction donnée à l'étudiant joue un rôle essentiel car elle l'informe

⁶ Le projet Tuning-Amérique Latine surgit dans un contexte de réflexion sur l'éducation supérieure au niveau régional de 18 pays latino-américains et son objectif est celui de contribuer à la construction d'un espace d'éducation supérieure en Amérique latine à travers la convergence curriculaire (González, Wagenaar et Beneitone, 2004).

sur ses points forts et faibles, lui donne des pistes d'amélioration et la manière de s'y prendre, l'oriente afin de modifier, renforcer et créer des alternatives visant l'amélioration de son apprentissage (CINDA, 2014 ; Moreno Olivos, 2007 ; Verdejo, Encinas et Trigos, 2011). De cette manière, plusieurs recherches, surtout de type qualitatif, documentent cet intérêt sur la rétroaction dans différents domaines universitaires. Par exemple, au Mexique, Lozano Martínez et Tamez Vargas (2014) analysent la perception de 32 enseignants à travers une recherche formation où ils ont fait d'abord un atelier de formation sur la manière de fournir une rétroaction efficace selon la théorie de Hattie et Timperley (2007) pour des cours en ligne. Ils considèrent que la rétroaction est une activité clé du processus d'enseignement et d'apprentissage chez les étudiants, puisqu'il s'agit des informations qui les aident à atteindre les objectifs d'apprentissage et à clarifier leurs doutes en leur proposant un moyen pour améliorer leur apprentissage. De plus, il est important d'adapter la rétroaction à chaque étudiant en précisant leurs points forts et faibles, en les motivant avec des rétroactions écrites encourageantes sur leur progrès. Cependant, proposer une rétroaction de qualité aux étudiants est compliqué, surtout lorsque les groupes sont très nombreux. Du côté de la perception des étudiants, nous trouvons au Brésil, la recherche de Ribeiro-Pereira et Assunção-Flores (2013) et , en Argentine, celle de Garello et Rinaudo (2013). Leur étude indique que les étudiants trouvent que la rétroaction est un élément important et essentiel pour leur apprentissage et il s'agit plutôt d'une critique constructive, car elle les oriente. Elle stimule la révision réflexive, favorise le dialogue entre eux et à l'enseignant, elle leur permet d'autoréguler leur apprentissage et est intégrée à l'évaluation. C'est ainsi qu'il est important que les critères d'évaluation soient explicites et communiqués aux étudiants. En plus, ils mentionnent que sans rétroaction, il est très difficile de s'améliorer. Elle leur permet de contrôler leur apprentissage, de les aider à exécuter et planifier leurs travaux et elle est plus importante que la note reçue. Les auteurs constatent aussi que ces étudiants apprécient bien la rétroaction individuelle et spécifique, mais ils considèrent plus enrichissante la rétroaction collective, car elle leur permet de connaître les erreurs des autres et ainsi les éviter dans leurs propres travaux. Cependant, ils ont trouvé que quelques étudiants n'avaient pas pu développer les stratégies d'autorégulation avec la rétroaction proposée, car ils éprouvaient des difficultés à comprendre la rétroaction qui manquait de clarté selon eux. Finalement, dans le domaine des langues, nous avons identifié une recherche en Colombie sur la perception de douze étudiants d'anglais langue étrangère concernant la rétroaction fournie par leurs pairs. Espitia et Cruz

Corzo (2013) rejoignent ce que les auteurs précédents ont constaté car leur recherche permettait aux étudiants de corriger et d'identifier leurs erreurs avant l'évaluation de l'enseignant et d'autoréguler leur processus d'écriture.

1.2.2. Le changement de paradigme au Costa Rica

Quant au Costa Rica et l'Université de Costa Rica est l'une des universités faisant partie du projet Tuning-Amérique latine (Aboites, 2010 ; González, Wagenaar et Beneitone, 2004). C'est ainsi que diverses disciplines de cette université, comme les sciences de la santé, les sciences basiques et l'ingénierie commencent à introduire dans certains cours des pratiques d'évaluation formative pour accorder un rôle plus actif à l'étudiant pendant son processus d'apprentissage et d'évaluation.

Par exemple, dans le domaine de l'ingénierie, Cordero Esquivel (2011) a mis en pratique la coévaluation et les grilles descriptives dans le cours d'informatique et société. Pour la collecte de données, elle a employé un questionnaire pour repérer la perception de 25 étudiants. La chercheuse trouve que les étudiants sont très favorables pour ces changements au niveau de l'évaluation dans le cours, car cela implique leur participation active et leur permet de savoir ce qu'il est attendu dans l'évaluation.

Dans le domaine de la santé, Murillo Sancho (2011) a réalisé une recherche innovation sur l'évaluation par compétences dans un cours de stage en santé familiale et communautaire où elle a employé l'entretien comme instrument de collecte de données. Elle a constaté que dans l'évaluation par compétences, il est important d'utiliser différents types d'instruments d'évaluation (liste de vérification, grille descriptive, portfolio) pour documenter le processus d'apprentissage et d'impliquer l'étudiant dans son apprentissage et son évaluation. Comme principaux résultats, elle mentionne que cela favorise un dialogue réflexif entre l'enseignant et les étudiants, aide les étudiants à prendre conscience de leur propre apprentissage en leur fournissant des rétroactions constantes.

Dans le domaine de la chimie, Quesada (2011) a expérimenté l'évaluation dans un contexte authentique dans son cours où il a employé des études de cas. Il a utilisé le journal de bord pour documenter les observations faites en classe et un questionnaire pour les étudiants. Il trouve que les étudiants sont plus motivés dans le cours et, de cette manière, ils s'engagent plus aux activités et de ce fait, ils ont aussi amélioré leur résultat final du cours. Toutefois, il mentionne aussi que ce type d'évaluation demande plus de temps de préparation pour l'enseignant et les étudiants et implique aussi la participation des autres domaines pour créer des situations authentiques et liées à la vie réelle.

Dans une recherche-action, Barquero D'Avanzo et Ureña Salazar (2015) ont utilisé la grille descriptive analytique pour évaluer la compétence de la production orale des étudiants d'anglais langue étrangère, en délaissant la grille uniforme. Les auteurs trouvent que la grille descriptive analytique est un instrument qui garantit l'objectivité de l'évaluation, rend plus facile l'évaluation par les enseignants, prévient les étudiants sur les critères sur lesquels portera l'évaluation, fournit de la rétroaction aux étudiants et diminue leur stress au moment de l'évaluation, car ils connaissent préalablement sur quels critères ils seront évalués et comment ils le seront.

Cependant, dans certains domaines, les pratiques d'évaluation des apprentissages sont encore très éloignées des pratiques d'évaluation formative. Par exemple, dans le domaine du français, langue étrangère, l'évaluation est calquée sur ce qui est établi dans le règlement d'évaluation de l'Université du Costa Rica (Consejo Universitario, 2001). Celui-ci considère surtout l'importance de l'évaluation sommative. En effet, la note finale obtenue par l'étudiant dans le cours est représentée par la somme de toutes les qualifications reçues pendant le semestre, c'est-à-dire l'examen intra et final et les évaluations continues comme les contrôles et les travaux pratiques, entre autres : « Note ou qualification finale: c'est la valeur numérique, de zéro à dix et elle comprend toutes les qualifications dûment pondérées des évaluations faites pendant le cours, tout au long de la session (Traduction libre de l'auteur) » (Consejo

Universitario, 2001, p. 3)⁷. Cette façon de faire se retrouve particulièrement, dans les cours d'expression écrite où l'évaluation des apprentissages a une fonction plutôt sommative, car la moyenne obtenue par les étudiants est représentée par les notes obtenues dans les examens et les différents travaux qu'ils font pendant le semestre (Alfaro, G., Arias, I. et Bonilla, N., 2014 a/b ; Arrieta, Chao, Murillo et Jiménez, 2014 ; Arrieta, Murillo et Chao, 2013). Nous pouvons constater que l'évaluation dans ce domaine reste très traditionnelle et les pratiques d'évaluation formative sont presque inexistantes, car il semble que les étudiants reçoivent une note chiffrée comme rétroaction évaluative selon les termes de Brookhart (2010b). Cependant, il est important que l'enseignant crée un dialogue avec les étudiants pour les guider et les accompagner pendant leur processus d'apprentissage à travers une rétroaction plutôt descriptive contenant des pistes d'interventions qui les aident à améliorer leur compétence de la production écrite. En même temps, il faut faire un choix adéquat des instruments d'évaluation qui fournissent non seulement une note, mais aussi une rétroaction aux étudiants comme c'est le cas des grilles descriptives. Les nouvelles perspectives en évaluation et en didactique des langues encouragent fortement ces nouvelles façons de faire.

En somme, dans le contexte de l'Amérique latine, nous constatons que les recherches rejoignent ce que les auteurs précédents ont trouvé sur les bénéfices de la rétroaction, tels que l'interaction entre l'enseignant et l'étudiant, le prolongement et l'orientation de l'apprentissage ainsi que l'autorégulation. Cependant, un grand nombre d'étudiants peut faire obstacle à une rétroaction efficace. Ainsi, nous observons l'importance de la rétroaction pour le développement de l'apprentissage pour les étudiants au niveau de l'enseignement universitaire dans les différents domaines, mais il est important de questionner le rôle de la rétroaction pour le développement d'une langue étrangère. Quant à la situation du Costa Rica, certains domaines commencent à adapter leurs pratiques évaluatives selon les nouvelles approches et perspectives en évaluation. Les recherches rapportent l'importance des pratiques d'évaluation formative pour l'apprentissage des étudiants, malgré la difficulté de les mettre en place lorsque les groupes sont très nombreux. Cependant, dans le domaine du français langue étrangère, l'évaluation se fait

⁷ Nota o calificación final: Es el valor numérico, de cero a diez, que incluye todas las calificaciones debidamente ponderadas de las evaluaciones efectuadas en un curso, a lo largo del ciclo lectivo.

encore dans la perspective traditionnelle, car il existe un intérêt pour le résultat final sans prendre en considération l'importance de la rétroaction qui apporte des bénéfices pour l'apprentissage comme nous avons déjà mentionné dans les sections précédentes. C'est pour cela que nous nous intéressons à intégrer ces pratiques d'évaluation formative dans les cours d'expression écrite pour être en accord avec les changements de paradigme dans l'enseignement supérieur et l'enseignement d'une langue étrangère. Dans notre prochaine section, nous aborderons notre problème général portant sur l'évaluation formative centrée sur la rétroaction et spécifique portant sur les pratiques des enseignants en contexte de la production écrite.

1.3. L'évaluation formative centrée sur la rétroaction au niveau universitaire

Comme nous l'avons déjà expliqué dans nos sections précédentes, l'avènement des nouvelles tendances tant dans l'approche par compétences que dans la perspective actionnelle en didactique des langues accordent une importance primordiale à l'évaluation formative dont la fonction de régulation occupe un rôle essentiel pour l'apprentissage. Nous savons déjà que la rétroaction est l'élément principal de l'évaluation formative. Il existe des recherches qualitatives sur la perception des enseignants dans les cours présentiels sur le rôle de la rétroaction et ses bénéfices pour l'apprentissage (Bailey et Garner, 2010 ; Bose Rengel, 2009 ; Jimenez Segura, 2015). D'autres recherches présentent la perception des enseignants dans les cours à distance et son importance pour l'apprentissage (Flores Orozco et Ramírez Montoya, 2009 ; Lozano Martinez et Támez Vargas, 2014 ; Román Maldonado, 2009). Lozano Martinez et Támez Vargas (2014) signalent aussi que la rétroaction au niveau universitaire n'était pas très efficace, car elle se résumait en une note chiffrée ou des corrections aux erreurs des étudiants sans leur fournir des informations qui leur indiquaient comment ils devaient procéder pour améliorer leur travail. Certaines traitent la manière de présenter une rétroaction efficace aux étudiants universitaires (Higgins, Hartley et Skelton, 2001 ; Valdivia, 2014) et d'autres comme celles de Gibbs, Lucas et Simonite (1996) signalent que le nombre d'étudiants dans les classes universitaires empêche que les enseignants dédient beaucoup de temps à la rétroaction. À ces recherches s'ajoutent d'autres qui examinent les effets de la rétroaction chez les étudiants universitaires (Cooper, 2000 ; Garello et Rinaudo, 2013 ; Ribeiro-Pereira et Assunção-Flores,

2013), et la perception des étudiants et des enseignants concernant la rétroaction (Hernández, 2012 ; Ion, Silva et Cano, 2013).

En somme, nous observons qu'il existe différentes recherches sur la perception des enseignants et des étudiants quant aux effets de la rétroaction sur l'apprentissage, soit dans les cours présentiels, soit dans les cours à distance au niveau universitaire. Toutefois, dans notre prochaine section, nous montrerons l'importance de poursuivre des recherches sur la thématique de la rétroaction.

1.4. Les pratiques des enseignants en contexte de production écrite

La rétroaction est indispensable pour le développement d'une langue, car elle motive les étudiants, les aide à atteindre les buts fixés et les guide à travers les actions nécessaires pour atteindre les objectifs d'apprentissage (Hyland et Hyland, 2006 ; Mak, 2014 ; Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989). Dans le cas de la compétence de la production écrite, les enseignants consacrent beaucoup de temps pour corriger et fournir de la rétroaction aux étudiants, car c'est une manière pour établir un contact avec les étudiants (Bergeron et Tran, 1999). Selon ces mêmes auteurs, elle apparaît généralement sous forme d'une rétroaction écrite.

L'efficacité de la **rétroaction écrite** dans le processus d'apprentissage a été largement documentée dans la littérature scientifique (Bangert-Drowns, Kulik et Morgan, 1991 ; Hattie et Timperley, 2007). Cependant, dans la méta-analyse de Bangert-Drowns et coll. (1991), les auteurs considèrent que la performance des étudiants ne s'est pas améliorée lorsque la rétroaction écrite ne fournit pas les informations nécessaires pour que les apprenants évaluent où ils sont, où ils vont ou ne donne pas de stratégies utiles pour y arriver. Ces auteurs mentionnent aussi que les recherches sur les effets de la rétroaction écrite dans la production écrite sont les suivants : (1) la rétroaction corrige les erreurs ; (2) la rétroaction est plus efficace si elle est accompagnée d'une information indiquant ce que l'apprenant a bien fait et (3) une rétroaction immédiate augmente son efficacité.

1.4.1. Les recherches portant sur la rétroaction écrite

Après avoir réalisé une recension d'un grand nombre d'écrits, nous avons constaté qu'il existe un grand débat autour de la rétroaction dans le domaine des langues, plus spécifiquement sur la rétroaction corrective comme forme d'annotation dans la production écrite. Truscott (1996) suggère déjà dans son article d'abandonner la correction grammaticale dans un cours d'écriture en L2, car les recherches montrent qu'elle est inefficace, elle n'aide pas le développement de cette compétence ou elle ne montre pas le progrès des étudiants dans la correction de leurs erreurs. De plus, elle demande à l'enseignant de dédier beaucoup de temps pour faire les corrections grammaticales de l'erreur et elle cause du stress et de la démotivation chez les étudiants. Cependant, s'il n'existe pas de correction, on peut promouvoir la fossilisation chez les étudiants et, en plus, ces derniers demandent une rétroaction de leurs erreurs et sont frustrés s'ils n'en reçoivent pas. Toutefois, ce point de vue a engendré, d'un côté, plusieurs réactions de la part des chercheurs comme Chandler (2004) et Ferris (1999) qui signalent l'importance de la correction grammaticale, car les étudiants demandent que leurs productions soient corrigées puisque cela les motive à poursuivre leur apprentissage, leur permet de savoir quelles sont leurs erreurs et les guider pour la correction tout en leur permettant d'apprendre une langue. D'un autre côté, de nombreuses études expérimentales et quasi expérimentales ont démontré l'efficacité de la rétroaction corrective à l'écrit, par exemple, celle de Ferris et Roberts (2001) qui examine les effets de la rétroaction indirecte codée et sans code et l'absence de rétroaction, celle de Bitchener, Young et Cameron (2005) sur les effets de la rétroaction directe et l'absence de rétroaction et celle de Bitchener (2008) sur les différentes manières de rétroaction corrective directe (métalinguistique orale et écrite, métalinguistique écrite et seulement directe) et l'absence de rétroaction. Tous les résultats de ces recherches s'accordent pour dire que la rétroaction joue un rôle important sur le développement de la production écrite et concluent que les étudiants recevant une rétroaction ont plus amélioré leur production par rapport à ceux n'en ayant pas reçu. Il existe aussi d'autres recherches expérimentales qui comparent les effets de la rétroaction corrective directe et indirecte (Eslami, 2014 ; Jamalinesari, Rahimi, Gowhary et Azizifar, 2015) où on constate que la rétroaction corrective indirecte contribue mieux au développement de la production écrite que la rétroaction corrective directe. D'autres comparent la perception des étudiants ou des enseignants sur les effets de deux techniques de rétroaction

corrective, soit directes et indirectes. Par exemple, Chandler (2003), Schulz (2001) et Vokic (2008) mentionnent que la rétroaction corrective directe est préférée, car elle est plus facile et plus rapide d'identifier les erreurs et les corriger, tandis que la rétroaction corrective indirecte engage l'étudiant à résoudre de manière plus ou moins guidée le problème identifié dans sa production et elle le rend plus responsable de son progrès. Vokic (2008) ajoute aussi que la rétroaction corrective indirecte est facile à comprendre par l'étudiant si les codes de corrections sont clairs et peu nombreux. Dans le même sens, à travers une recension des écrits, Ferris (2010) documente la rétroaction corrective directe accompagnée d'une explication de la règle et stipule qu'elle est plus efficace, mais exige de l'enseignant de dédier plus de temps. Leki (1991) constate aussi que les étudiants préfèrent avoir des pistes pour corriger les erreurs que d'avoir une correction directe de celle-ci. Du côté de la perception des enseignants, García Pujals (2013) et Rouleau-Girard (2015) ajoutent que cette technique demande de dédier plus de temps à la correction et que les étudiants ont parfois des difficultés pour comprendre le code utilisé. Un autre groupe de recherches documente les effets de la façon dont la rétroaction est formulée comme celle de Cardelle et Corno (1981), où les chercheurs constatent que les étudiants recevant des rétroactions suggestives ou des rétroactions suggestives-affectives⁸ ont eu une meilleure performance que ceux qui ont eu une rétroaction affective et qui n'ont pas eu de rétroaction. De plus, elles trouvent que les étudiants considèrent plus utiles et plus motivants de recevoir une rétroaction suggestive-affective que d'avoir uniquement une rétroaction affective. Les chercheurs Duijnhouwer, Prins et Stokking (2012) rejoignent l'avis des précédents, car ils trouvent que les rétroactions de type constructif rendent plus facilement les apprenants aptes à corriger leurs productions écrites par rapport à ceux n'en ayant pas reçu. Ils ajoutent aussi qu'elles peuvent influencer sur la performance des étudiants, sur la motivation et sur le processus d'écriture. Finalement, un autre groupe de recherches décrit le type de rétroaction selon la forme et le contenu (Hyland et Hyland, 2001 ; Furneaux et coll., 2007 ; Min, 2013 ;

⁸ Dans leur recherche, Cardelle et Corno (1981) présentent trois types de rétroactions : le type affectif qui propose des encouragements aux étudiants lorsque son travail est bien fait, par exemple, « *C'est une bonne phrase* » ; le type suggestif qui indique le type d'erreur et suggère la manière de la corriger, par exemple, « *Vous avez mal choisi le temps verbal dans cette phrase, c'est mieux d'utiliser le passé composé* » et le type affectif-suggestif qui combine les deux cas précédents, par exemple, « *Vous avez bien utilisé le pronom, mais votre verbe est incorrect, vérifiez votre accord* ».

Storch et Tapper, 1997 ; Roberge, 2008). Évidemment, nous ne pouvons pas ignorer l'importance de la rétroaction corrective dans le développement de la production écrite et il existe un consensus sur le fait que les enseignants de langue donnent la rétroaction dans la salle de classe (Guénette et Lyster, 2013). Il est à remarquer aussi que presque toutes les recherches sont faites avec l'anglais comme langue seconde ou étrangère, très peu concernent le français langue seconde et aucune sur le cas du français langue étrangère.

1.4.2. Les recherches portant sur les grilles descriptives

Quant aux grilles descriptives, nous trouvons que c'est un élément important pour l'évaluation formative, car elles offrent de la rétroaction aux apprenants (Bachman et Palmer, 2010; Bento, 2012a ; Bourguignon, 2009 ; Brookhart et Nitko, 2008; Brown et Abeywickrama, 2010; Rezaei et Lovorn, 2010; Wiggins, 1998). Différentes recherches montrent les bénéfices des grilles descriptives (Andrade, 2005 ; Leggette, McKim et Dumsford, 2013 ; Lipnevich et coll., 2014 ; Reddy, 2011 ; Russikoff, 1995 ; Yi, 2012). L'utilisation des grilles descriptives permet aux étudiants de voir leur progression et d'atteindre les objectifs d'apprentissage (Furze, Gale, Black, Cochran et Jensen, 2015 ; Leggette et coll., 2013). Les recherches montrent aussi que les grilles descriptives aident les apprenants à améliorer leur production écrite et c'est un instrument permettant d'évaluer cette compétence (Andrade, 2005 ; Lipnevich et coll., 2014 ; Reddy, 2011) tout en augmentant l'autoefficacité de l'écriture dans le cours (Andrade, Du et Mycek, 2010 ; Andrade, Wang, Du et Akawi, 2009). Elles fournissent aussi aux étudiants des explications et des clarifications de ce qu'on attend dans leur production écrite (Ruble, 2014) et permettent d'identifier les faiblesses et les forces pour chaque critère d'évaluation (Russikoff, 1995 ; Yi, 2012). C'est aussi un instrument qui fournit de la rétroaction aux étudiants, ainsi qu'une note et cela augmente la motivation et la compréhension de l'évaluation par les étudiants (Andrade, 2005 ; Roeber et Manna, 2005). Les grilles descriptives aident aussi les enseignants à évaluer la production écrite selon les critères établis (Andrade, 2005 ; Rublee, 2014).

D'autres recherches montrent que c'est un instrument fiable pour évaluer la compétence de la production écrite, surtout si les correcteurs ont eu des formations sur l'utilisation de la grille descriptive, des discussions pour arriver à un accord et s'ils ont participé à établir les

critères d'évaluation (Beyleri et Ari, 2009 ; East, 2009 ; Rezaei et Lovorn, 2010 ; Timmerman, Strickland, Johnson et Payne, 2011 ; Zhao, 2012). C'est ainsi qu'on observe une réduction voire une élimination de biais du score entre les évaluateurs lorsque les critères d'évaluation sont bien établis et permettent de justifier les scores accordés à chaque production (Rezaei et Lovorn, 2010). Finalement, nous avons pu identifier deux recherches qui abordent à la fois la rétroaction et la grille descriptive comme celles de Ene et Kosobucki (2016) et de Nordrum, Evans et Gustafsson (2013) qui analysent la perception des étudiants sur ces deux manières de fournir de la rétroaction et leurs effets sur la production écrite.

En sommes, nous pouvons constater qu'il existe encore un grand fossé entre la recherche et les pratiques réelles en classe, surtout sur la façon dont les enseignants fournissent de la rétroaction et comment ils les utilisent. De plus, très peu de recherches étudient à la fois le phénomène de la rétroaction à travers la rétroaction écrite et les grilles descriptives. Un autre élément important à signaler est le fait que beaucoup de recherches sont faites auprès d'apprenants de l'anglais ou d'autres langues, au niveau primaire, secondaire ou universitaire, mais pour le cas du français langue étrangère, il n'existe presque aucune recherche qui documente l'importance de la rétroaction pour le développement de la production écrite. C'est ainsi que nous trouvons important de développer une recherche sur ce processus, surtout la rétroaction dans la production écrite vue comme un phénomène qui intègre la rétroaction écrite et la grille descriptive, car ces pratiques évaluatives ont toujours accompagné cette compétence langagière. Nous arrivons de cette manière au terme de notre problème spécifique de recherche pour présenter dans notre prochaine section qui consiste à l'énonciation de notre but principal et de sa pertinence.

1.5. Le but et la pertinence de la recherche

L'évaluation dans le domaine du français langue étrangère au Costa Rica et spécifiquement à l'enseignement supérieur est encore réalisée de façon très traditionnelle, car l'évaluation et l'apprentissage se passent à des moments différents et l'importance porte sur le produit plutôt que sur le processus. Ces pratiques évaluatives sont éloignées des nouveaux

paradigmes en évaluation et en enseignement des langues. Actuellement, il existe un intérêt pour que l'étudiant participe plus activement à son processus d'apprentissage et d'évaluation dans le contexte de l'évaluation formative. De plus, la rétroaction étant la composante principale de l'évaluation formative, elle est toujours présente dans le développement d'une langue seconde et étrangère, surtout dans la compétence de la production écrite. Cette compétence est la dernière à être acquise par les apprenants d'une langue et c'est pourquoi elle nécessite l'accompagnement de l'enseignant à travers la rétroaction. Par contre, ce dernier n'est pas toujours bien formé sur cette pratique évaluative.

Cette recherche trouve sa **pertinence scientifique** dans la mise en valeur des pratiques d'évaluation formative à travers la rétroaction qui amènent l'enseignant à accompagner et à guider l'apprenant pour que celui-ci développe son autonomie, son engagement, sa métacognition et sa responsabilité lors de la démonstration de sa compétence de la production écrite. Elle cherche aussi à pallier le manque de recherche sur la rétroaction écrite et de la grille descriptive dans le domaine du français, langue étrangère au niveau universitaire.

La pertinence sociale est celle d'outiller les professeurs à mettre en place des pratiques d'évaluation formative dans le cours d'expression écrite de l'Université de Costa Rica et d'aider les apprenants à mieux réfléchir sur leurs productions écrites à travers la rétroaction écrite et les grilles descriptives. De plus, les professeurs bénéficieront d'une série d'ateliers pour se former à utiliser ces nouvelles pratiques d'évaluation.

Nous nous intéressons ainsi au développement de pratiques d'évaluation formative dans le domaine d'une langue étrangère au niveau universitaire, surtout dans la compétence de la production écrite, afin de répondre aux nouvelles approches en évaluation et en enseignement des langues. Notre recherche a pour objectif général d'examiner l'appropriation par les enseignants de *pratiques d'évaluation formative visant l'efficacité de la rétroaction et la contribution au développement de la compétence en production écrite chez les apprenants en FLE*.

Pour approfondir notre réflexion sur le sujet, nous aborderons les modèles théoriques qui sous-tendent ce changement de paradigme et nous définirons les principaux concepts reliés aux pratiques évaluatives et à l'instrumentation dans le contexte des productions écrites en langue étrangère dans le prochain chapitre.

Chapitre II : Cadre conceptuel et état de la question

Dans ce chapitre, nous présenterons le cadre conceptuel de notre recherche. En premier lieu, nous aborderons le nouveau paradigme en évaluation en traitant de l'évaluation de la performance, et particulièrement de la production écrite qui est un exemple concret. Nous définirons ensuite l'évaluation dite authentique en privilégiant l'évaluation formative dont la fonction principale est la régulation des apprentissages et son instrumentation. De cette fonction découle, en deuxième lieu, le concept de rétroaction que nous développerons en détaillant ses caractéristiques et en présentant les conditions de son efficacité, ce qui va nous mener à approfondir les rétroactions écrites, sous la forme d'annotations, à savoir la rétroaction corrective dans le domaine spécifique des langues. Pour clore ce chapitre, nous concluons avec les questions spécifiques de recherche qui sont retenues.

2.1. Un nouveau paradigme en évaluation

Le socioconstructivisme est un paradigme épistémologique qui prend racine dans le constructivisme⁹ et qui adopte l'idée selon laquelle l'élève construit lui-même ses apprentissages en tenant compte de la dimension sociale de l'apprentissage, c'est-à-dire que les apprentissages se construisent par le biais des interactions avec les autres, comme les pairs, l'enseignant, l'ami, les parents, etc. et avec l'environnement culturel et historique (Guénette, 2010 ; Marion, 2007 ; Vygotsky, 1933). Vygotsky affirme que l'apprenant est un être social qui forme et alimente sa pensée à travers l'utilisation d'outils de la culture comme les livres, les œuvres d'art, les tableaux, le langage, etc. Legendre (2005) en ajoute d'autres, à savoir les prises de notes, la production de textes, l'élaboration de schémas ou de croquis, etc. Nous nous sommes intéressés à ce courant pédagogique, car la perspective nouvelle en évaluation et la perspective

⁹ Selon Piaget (1967), dans le courant constructiviste, l'homme s'adapte à son environnement et les connaissances ne se situent pas dans l'apprenant ou dans l'objet à apprendre, sinon dans l'interaction entre les deux. Dans ce sens-là, l'apprentissage se fait à travers des activités signifiantes et liées à son environnement d'après ce même auteur. De cette manière, l'apprenant construit ses connaissances de façon active par des essais et erreurs avec son environnement social ou scolaire d'après Piaget (1967).

actionnelle en didactique des langues se fondent sur le socioconstructivisme. Selon Charron et Raby (2007), il existe trois grands principes de ce courant :

- « a. La construction des apprentissages. C'est en s'appuyant sur ses connaissances antérieures que l'apprenant est confronté à un conflit cognitif, qui est à la source de ses futurs apprentissages.
- b. L'apprentissage actif. L'apprenant est amené à agir, interagir et réfléchir. Il s'implique et participe à son propre processus de construction des connaissances et des compétences.
- c. L'interaction avec les autres et l'environnement. L'élève apprend par ses interactions et ses échanges avec ses pairs, son enseignant et son environnement » (p. 131).

Dans ce contexte, l'apprenant travaille sans cesse à partir de ses propres connaissances en faisant des ajustements, des modifications, des reconstructions et des refus en fonction des caractéristiques des situations qui, sans cesse, testent la viabilité des connaissances de l'élève (Jonnaert, 2002). De cette manière, l'apprentissage est socialement et individuellement significatif, car il prend appui sur des activités « authentiques », c'est-à-dire intégrées à un contexte social et culturel qui les rend signifiantes (Legendre, 2012). De son côté, l'enseignant crée dans sa classe une culture de participation, met en place des activités conjointes, favorise le partage des connaissances et développe les habiletés nécessaires à la collaboration et au travail en groupe (Legendre, 2012). Ainsi, l'enseignant joue le rôle d'un guide, d'un accompagnateur et d'un médiateur du processus de co-construction et de construction collective de la réalité (Charron et Raby, 2007 ; Decoste, 2008). Cette nouvelle perspective enjoint de nombreux changements dans les pratiques évaluatives, concept qui va être défini dans la prochaine section.

2.1.1. Le concept de pratiques évaluatives

Le concept de pratiques évaluatives a été traité par différents auteurs. Selon De Ketele (1986), les pratiques évaluatives sont des éléments permettant à l'enseignant de piloter et de gérer sa classe et les apprentissages scolaires des élèves, ainsi elles fournissent aux dirigeants des établissements et des administrations scolaires, un élément indispensable du contrôle de la

qualité des productions, et aux élèves, une information en retour sur la valeur estimée de leurs performances. Howe et Ménard (1993) les définissent comme des techniques apprises informellement par les enseignants, car elles se transmettent entre les enseignants de génération en génération comme des connaissances de nature folklorique. Rust (2002) et Isabel (2000) mentionnent que ce sont des manières concrètes pour faire l'évaluation des apprentissages et cette dernière ajoute qu'elles sont liées à un modèle ou à une approche. Pour sa part, Scallon (2004) les considère comme des processus ou des moyens de mettre en application les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages en éducation et d'apprécier le niveau de compétences atteint par un élève. Cheng, Rogers et Hu (2004) considèrent que les pratiques évaluatives sont des méthodes et des procédés permettant à l'enseignant d'avoir des informations pour prendre une décision sur les apprentissages des étudiants. Ruiz-Primo et Furtak (2007) rejoignent ce que les auteurs précédents ont mentionné sur les pratiques évaluatives et elles ajoutent qu'elles peuvent être considérées comme des activités formelles, (par exemple, celles qui sont planifiées par avance par l'enseignant comme les examens, les contrôles, les annotations, les grilles descriptives, etc.) et informelles, (par exemple, les interactions entre l'enseignant et l'étudiant en classe, pour collecter des informations sur l'apprentissage de l'étudiant). D'autre part, Leroux (2009) intègre la démarche d'évaluation dans sa définition des pratiques évaluatives, car elle les considère comme un processus relevant d'une façon d'agir empirique ou d'un savoir-faire méthodologique propre à un enseignant, lequel repose sur une démarche de collecte et de traitement d'informations dans le but d'apprécier les niveaux d'apprentissage atteints par l'élève pour porter un jugement et prendre une décision. Finalement, pour Kapalata Kwibe (2014), les pratiques évaluatives sont un processus relevant d'une façon d'agir et d'un savoir-faire méthodologique propre à un enseignant qui s'appuie sur l'intuition, la spontanéité, les expériences et sur la formation.

Pour notre recherche, nous considérons les pratiques évaluatives comme des activités que l'enseignant développe en salle de classe au moyen de différentes modalités (techniques et stratégies) permettant de recueillir des informations sur les apprentissages des étudiants et de leur fournir des informations pertinentes sur leur apprentissage. Elles répondent à une perspective concrète de l'évaluation et se développent d'une manière formelle et informelle par l'enseignant.

C'est ainsi que dans notre prochaine section, nous aborderons les caractéristiques de la perspective nouvelle en évaluation.

2.1.2. La perspective nouvelle en évaluation

La perspective nouvelle de l'évaluation est fortement influencée par le paradigme d'apprentissage¹⁰ (Scallon, 2004), contrairement à la perspective traditionnelle qui est soutenue par le paradigme centré sur l'enseignement¹¹ et qui s'est opérationnalisé avec l'approche par objectifs (Durand et Chouinard, 2012 ; Scallon, 2004). Dans cette perspective, l'évaluation est une démarche visant à déterminer le degré d'atteinte, par les étudiants, des objectifs éducatifs ou des connaissances qui seront vérifiés par le professeur au moyen d'un examen résolu en un temps limité et en un moment de l'apprentissage (Durand et Chouinard, 2012 ; Ferreyra, 2012 ; Scallon, 2004 ; Lorenzana Flores, 2012 ; Louis, 1999, 2004 ; Moreno Olivos, 2009 ; Tardif, 2006). C'est ainsi que l'évaluation et l'apprentissage se passent à des moments différents (Leroux et Bigras, 2003 ; Scallon, 2004). Dans ce contexte, on privilégie les situations de connaissances qui se caractérisent par la demande directe d'une information mémorisée (Laurier et coll., 2005 ; Ramsden, 2010 ; Roegiers, 2010 ; Santos, Guerra, 1996 ; Scallon, 2004).

D'après Durand et Chouinard (2012), le paradigme d'apprentissage s'est opérationnalisé avec l'approche par compétences. Elle est influencée directement par les théories de l'apprentissage issues du cognitivisme¹², du constructivisme et du socioconstructivisme

¹⁰ Selon Barr et Tagg (1995) et Jouquan et Bail (2003), dans le paradigme de l'apprentissage, les étudiants jouent un rôle actif dans le processus d'apprentissage et d'évaluation, car ils construisent leurs connaissances à partir des questions qu'ils se posent, en interaction avec leurs professeurs et leurs pairs. Les enseignants deviennent des personnes ressources pour les étudiants en leur guidant et en leur fournissant le support nécessaire (Kaufman, 2002). Dans ce paradigme, l'évaluation est souvent réalisée dans un but formatif pour améliorer l'apprentissage, car elle fournit des occasions permanentes de mise en pratiques et de feedback aux apprenants (Kaufman, 2002).

¹¹ Dans le paradigme centré sur l'enseignement, l'enseignant joue le rôle central dans tout le processus d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation, car c'est lui qui transmet les savoirs aux étudiants (Barr et Tagg, 1995; Jouquan et Bail, 2003). Les étudiants reçoivent passivement l'information (Barr et Tagg, 1995; Jouquan et Bail, 2003; Kaufman, 2002).

¹² Selon Legendre (2005), le cognitivisme conçoit la pensée comme un centre de traitement des informations capable de se représenter la réalité et de prendre des décisions.

(Ferreira, 2012; Isabel, 2000; Leroux et Bigras, 2003; Louis, 1999, 2004). Angeles Gutiérrez (2003) mentionne qu'à partir de cette perspective, l'évaluation est de caractère cognitif, stratégique et contextualisé. En effet, elle remplit plusieurs fonctions : (1) elle utilise des instruments permettant de reconnaître comment l'étudiant apprend et pourquoi il obtient certains résultats; (2) elle conçoit l'apprentissage comme une succession d'étapes interdépendantes, c'est-à-dire l'évaluation est intégrée à l'apprentissage; (3) elle prend en considération le contexte d'apprentissage et les acquis préalables de l'étudiant lui permettant de construire les nouvelles connaissances; (4) elle représente une condition indispensable pour proposer de l'aide de manière significative et efficace; (5) elle démontre les étapes parcourues par l'étudiant durant son processus d'apprentissage; (6) elle favorise la réflexion de l'individu et sa participation dans son processus évaluatif et (7) elle permet à l'enseignant de faire une observation continue afin de prendre des décisions pertinentes pour fournir à l'étudiant les aides nécessaires (Angeles Gutiérrez, 2003 ; Scallon, 2004). De cette manière, l'évaluation est vue comme un processus constant de production d'informations fournies par le professeur et l'étudiant pour la prise de décisions en vue de modifier les activités d'enseignement et d'apprentissage (Black et Wiliam, 1998a; Lorenzana Flores, 2012; Wiliam, 2010).

Dans cette perspective, l'individu construit une réponse relativement élaborée et plusieurs réponses différentes peuvent être considérées comme étant acceptables ou possibles, c'est-à-dire qu'il n'existe pas une réponse unique attendue par le professeur (Louis, 2004; Scallon, 2004). L'expression *évaluation de la performance* a été créée pour mettre en évidence cet aspect particulier (Scallon, 2004). Les situations d'évaluation simulent des tâches complexes contextualisées et inspirées de la vie réelle (Ahumada, 2005; Ferreira, 2012; Laurier et coll., 2005; Leroux et Bigras, 2003; Nguyen et Blais, 2007; Scallon, 2004). Ces situations se rapprochent de celles de la vie professionnelle et sociale des étudiants en acquérant un caractère d'authenticité (Isabel, 2000; Scallon, 2004; Tardif, 2006). De plus, on accepte la présence de l'erreur comme une façon naturelle d'apprendre qui ne conduit pas nécessairement à une sanction (Ahumada, 2005). C'est ainsi qu'on reconnaît l'importance d'intégrer l'évaluation au processus d'apprentissage, c'est-à-dire l'évaluation et l'apprentissage sont interdépendants (Leroux et Bigras, 2003 ; Scallon, 2004). Ceci est possible dès qu'on reconnaît la fonction formative de l'évaluation, notamment l'évaluation au service de l'apprentissage (Scallon, 2004).

Dans ce contexte, l'idée est de placer les individus dans des situations de performance les exposant à des jugements appuyés par des critères précis, tout en leur donnant une rétroaction permettant un prolongement des activités d'apprentissage (Scallon, 2004).

Dans la perspective nouvelle, l'étudiant est un apprenant actif, puisqu'il s'est engagé dans son processus évaluatif et d'apprentissage (Crossouard, 2010; Ferreyra, 2012; Isabel, 2000; Leroux et Bigras, 2003; Louis, 1999, 2004). De plus, cette participation implique la construction des savoirs à travers la cueillette et la synthèse des informations et l'intégration de celles-ci à l'aide du questionnement, de la communication, de la pensée critique et de la résolution de problèmes (Leroux et Bigras, 2003). Il peut aussi formuler des commentaires, apporter ou susciter des ajustements en délimitant la tâche à accomplir ou en précisant la réponse à donner et, en conséquence, l'évaluation devient une affaire de communication entre le sujet évalué et la personne qui l'évalue (Scallon, 2004). Ainsi, l'étudiant s'implique dans son autoévaluation, évalue ses pairs et coévalue (Isabel, 2000; Louis, 1999, 2004; Scallon, 2004) et ceci favorise la construction sociale des connaissances (Brookhart et Nitko, 2008). Quant à l'enseignant, c'est un médiateur et un facilitateur (Durand et Chouinard, 2012; Leroux et Bigras, 2003; Scallon, 2004). En effet, il crée des environnements pédagogiques pertinents et propices pour l'apprentissage, développe des situations d'apprentissage et d'évaluation, note les performances d'un étudiant, juge le degré d'acquisition de chacune des compétences et assiste à toutes les manifestations d'une performance en apportant des ajustements nécessaires et de la rétroaction (Durand et Chouinard, 2012; Leroux et Bigras, 2003; Scallon, 2004).

En somme, nous observons que la perspective nouvelle en évaluation implique un changement de paradigme, car on met de l'avant l'apprenant qui occupe une place centrale dans le processus d'apprentissage et d'évaluation. De cette manière, il est appelé à démontrer sa compétence par la manifestation d'une performance au lieu de la faire à travers les situations ou examens de connaissances.

2.1.3. L'évaluation de la compétence par la manifestation d'une performance

D'après Scallon (2004), la notion de compétence se réfère à une capacité non observable et permanente des individus. Cette capacité leur permet de mobiliser des ressources internes et externes (Louis, 1999; Scallon, 2004). Celles-ci sont constituées de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être (Louis, 1999; Scallon, 2004). C'est ainsi que cette notion se distingue de la performance, qui en est la manifestation concrète (Scallon, 2004; Tardif, 2006). Scallon (2015) ajoute que « la compétence se définit dans l'action et non dans un cumul de connaissances et de savoir-faire » (p. 43). Pour inférer une compétence, il faut donc que l'individu en fasse la démonstration à partir d'une famille de situations (Leroux et Bigras, 2003; Scallon, 2015). Par exemple, « pour inférer la compétence du « savoir-écrire un récit », il faut lui faire rédiger plusieurs textes du même genre » (Scallon, 2015, p. 44). De plus, il propose deux stratégies pour le développement de compétences chez les étudiants : « 1) présenter une succession de situations de même nature, tout en diminuant progressivement le soutien offert à l'élève pour l'aider à évoquer les ressources qu'il doit utiliser » (p. 121) et « 2) présenter une suite de situations graduées en exigences et en difficultés de mobilisation » (p. 122).

Selon Airasian et ses collaborateurs (2007), toute évaluation de performance doit respecter les aspects suivants :

- a. Avoir des objectifs clairs pour pouvoir prendre une décision sur la performance réalisée par l'étudiant ;
- b. Avoir des aspects observables de la performance de l'étudiant afin de porter un jugement ;
- c. Avoir une série de critères pour susciter et juger la performance ;
- d. Porter un jugement ou accorder une note pour décrire la performance.

C'est ainsi que l'évaluation de la performance comprend deux composantes essentielles : la tâche et le guide de notation comme les grilles descriptives (Stiggins et coll., 2006). Selon Stiggins et ses collaborateurs, la tâche est une activité dont on se sert comme contexte pour observer une habileté ou un produit qui a lieu pendant ou à la fin de l'apprentissage. La tâche aide l'étudiant à connecter et à démontrer ses compétences et ses habiletés dans une situation

d'apprentissage (Brookhart et Nitko, 2008), tandis que les grilles descriptives sont une série cohérente de critères utilisés pour évaluer la qualité de la performance des étudiants (Brookhart et Nitko, 2008). Ce concept sera traité en profondeur dans une section ultérieure.

Airasian et ses collaborateurs (2007) ainsi que Brookhart et Nitko (2008) présentent quelques avantages et inconvénients pour l'évaluation de performance. En ce qui concerne les avantages, la tâche de performance :

- a. Clarifie le sens de l'objectif d'un apprentissage complexe ;
- b. Évalue le savoir-faire ;
- c. Est liée aux théories d'apprentissage modernes, car elle préconise que l'étudiant utilise ses connaissances antérieures pour construire les nouvelles, il est actif dans son processus d'apprentissage et il construit ses connaissances à partir des expériences éducatives ;
- d. Requiert l'intégration de connaissances, d'habiletés et de compétences ;
- e. Est liée étroitement avec les activités d'enseignement ;
- f. Permet au professeur d'évaluer le processus et le produit ;
- g. Intègre l'évaluation dans le processus d'apprentissage ;
- h. Permet aux étudiants de réfléchir et d'analyser leurs travaux.

Parmi les inconvénients, ces mêmes auteurs citent les suivants :

- a. La difficulté de construire des tâches de performance de qualité ;
- b. La difficulté de construire des échelles descriptives pour évaluer la performance ;
- c. Le temps exigé pour compléter une tâche de performance décourage et démotive les étudiants faibles ;
- d. Le faible niveau de fiabilité pour porter un jugement professionnel sur la performance.

Comme nous venons de le mentionner, la performance est la réalisation concrète de la compétence. De cette manière, l'évaluation de la performance permet à l'étudiant de démontrer ce qu'il sait faire dans une situation de la vraie vie avec certaines compétences (Airasian, Engemann et Gallagher, 2007; Stiggins et Chappuis, 2005). De plus, elle permet d'évaluer la capacité de raisonner de l'étudiant, de démontrer habilement ses compétences et de créer un

produit de qualité et original qui sera jugé par le professeur (Brookhart et Nitko, 2008; Chappuis et Chappuis, 2006; Popham, 2011; Stiggins et coll., 2006). Elle se base sur l'observation et le jugement (Stiggins et coll., 2006). Les meilleurs exemples pour évaluer la performance des étudiants sont : la présentation orale, la lecture à haute voix, l'écriture d'un article scientifique, le projet scientifique, l'écriture des textes variés (Airasian et coll., 2007; Chappuis et Chappuis, 2006; Stiggins et coll., 2006). Pour notre cas, nous nous intéresserons surtout à la production écrite comme exemple concret de la manifestation d'une performance que nous présenterons plus tard. D'après Leroux et Bigras (2003), le seul moyen d'évaluer judicieusement les apprenants consiste à placer des compétences dans un contexte caractérisé par l'authenticité des situations. C'est ainsi que l'évaluation en contexte authentique prend son importance. Dans la prochaine section, nous définirons davantage ce type d'évaluation.

2.1.4. L'évaluation authentique

L'évaluation authentique ou en contexte authentique exige que le contenu des situations d'évaluation provienne de thématiques ou de problématiques qui n'ont pas été créées expressément aux fins d'enseignement ou d'apprentissage, mais qui existent réellement en dehors de l'institution de formation, c'est-à-dire ce sont des situations venant de la vraie vie (Popham, 2011; Tardif, 2006). C'est une évaluation qui tient compte du contexte et de l'environnement dans lesquels la personne aura à utiliser les habiletés développées (Louis, 2004). L'évaluation authentique demande à l'étudiant de mobiliser ses connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles (Leroux et Bigras, 2003; Louis, 1999). Elle possède les caractéristiques suivantes selon Bélair (1999), Durand et Chouinard (2012), Leroux et Bigras (2003), Louis (2004), Nguyen et Blais (2007) et Wiggins (1993, 1998):

- a. Elle porte sur des questions et des problèmes importants, stimulants, signifiants, motivants et valables, devant lesquels l'étudiant mobilise ses savoirs, ses savoir-faire et ses attitudes pour réaliser des performances efficaces et créatives;
- b. Elle intègre des caractéristiques des situations prises de la vie normale et quotidienne dans laquelle les professionnels œuvrent et, en conséquence, les tâches sont réalistes;
- c. Elle demande à l'étudiant d'accomplir des tâches complexes, impliquant divers types de problèmes réels et amenant à leur résolution;

- d. Elle lui demande de réaliser une production ou une performance concrète;
- e. Elle est évaluée sur la base de critères et de standards clairs et compris par l'étudiant;
- f. Les critères utilisés sont déterminés avec l'étudiant au regard des compétences à développer;
- g. Elle comporte des interactions entre l'évaluateur et l'évalué ou l'évalué et ses pairs;
- h. Elle exige que l'étudiant se préoccupe à la fois du processus et du produit, les deux influençant la qualité de son travail;
- i. Elle suppose que l'étudiant fasse preuve de créativité et démontre ses habiletés personnelles;
- j. Elle contient un nombre d'indices suffisant pour que la situation soit réelle, tout en ne fournissant pas trop d'indications sur la façon de résoudre la situation;
- k. La démarche évaluative prévoit que l'étudiant puisse bénéficier de suffisamment de temps et d'occasions de pratique, qu'il puisse consulter les ressources nécessaires et recevoir de la rétroaction pour raffiner ses performances et le produit final;
- l. Toute évaluation est suivie d'une rétroaction, sous forme de remédiations dans un contexte formatif ou sous forme de bilan informatif dans un contexte sommatif.

En somme, l'évaluation authentique est celle qui s'intéresse surtout au processus plutôt qu'au produit. C'est ainsi qu'on demande plus de participation à l'apprenant afin de le rendre plus responsable de son processus d'apprentissage (Zúñiga, Solar, Lagos, Báez et Herrera, 2014). L'évaluation authentique peut se prêter autant à l'évaluation pour l'apprentissage (*assessment for learning*) ayant une visée formative qu'à l'évaluation de l'apprentissage (*assessment of learning*) ayant une visée certificative. Dans la section suivante, nous détaillerons les différentes visées de l'évaluation soit l'évaluation de l'apprentissage et pour l'apprentissage (*assessment of learning* et *assessment for learning* selon Stiggins et coll., 2006), en mettant davantage l'accent sur cette dernière qui sera réalisée à l'intérieur de cette recherche.

2.1.5. La visée formative de l'évaluation

L'évaluation de l'apprentissage (*assessment of learning*) a lieu à la fin d'un cycle ou d'une année d'études (De Ketele, 2013 ; Roegiers, 2010). Elle a une fonction de validation des

acquis de chaque élève, car elle vise à déterminer si l'apprenant a les acquis nécessaires pour entamer un autre niveau d'études (Roegiers, 2010). De Ketele (2013) indique qu'elle prend des décisions en termes de réussite ou d'échec, voire de classement en termes de degré de réussite. Dans ce contexte, Tardif (2006) parle de situations cibles et de Ketele (2013) de situation d'intégration ou de réinvestissement.

Quant à l'évaluation formative, appelée aussi l'évaluation pour l'apprentissage (*assessment for learning*), c'est le type d'évaluation qui nous intéresse le plus, parce qu'elle se déroule pendant la formation ou l'apprentissage de l'étudiant (Allal, 1991 ; Bloom et coll., 1971 ; Durand et Chouinard, 2012 ; Lussier, 1992 ; Roegiers, 2010 ; Scallon, 2000 ; Stiggins et coll., 2006). Actuellement, nous parlons plutôt de l'évaluation au service de l'apprentissage (*assessment as learning*) (Earl et Giles, 2011 ; Torrance, 2007) et, dans le domaine des langues, nous faisons souvent référence à l'idée de l'évaluation orientée pour l'apprentissage « *learning-oriented assessment* » où l'apprentissage devient le centre de tout le processus évaluatif (Carless, 2007 ; Wyner, 2016). Depuis l'apparition de ce terme pour la première fois en 1967, sa fonction a évolué, car au début, elle servait à orienter l'enseignant pour qu'il améliore son enseignement (Scriven, 1967 ; Meyer, 2007). Puis, elle a consisté à soutenir l'élève pendant son processus d'apprentissage à travers l'évaluation continue lui permettant de remédier à ses erreurs et à ses lacunes peu après leur apparition (Bloom et coll., 1971). Aujourd'hui, elle a une fonction de régulation (Allal, 1991 ; Cuq et Gruca, 2003 ; Roegiers, 2010 ; Scallon, 2000). En effet, elle fournit à l'enseignant et à l'élève une rétroaction concernant le progrès de ce dernier et de repérer des problèmes d'apprentissage/d'enseignement (Allal, 1991 ; Black et Wiliam, 1998b ; Lussier, 1992). Elle permet de recueillir des informations sur les points forts et faibles de l'apprenant, sur sa progression, ses difficultés, ses acquis partiels et ses lacunes en vue d'ajuster continuellement et immédiatement les interventions de formation, de les réorganiser en fonction des lacunes ou des besoins spécifiques pour améliorer l'apprentissage et guider au mieux l'apprenant (Abedi, 2010 ; Cuq et Gruca, 2003 ; Earl et Giles, 2011 ; Louis, 2004 ; Paquay, Defèche et Dufays, 2002 ; Roegiers, 2010 ; Torrance, 2007). Stiggins et ses collaborateurs (2006) ajoutent que ce type d'évaluation vise à faire un diagnostic du besoin de l'étudiant, à aider l'enseignant à planifier son enseignement, offrir des rétroactions aux étudiants afin de les utiliser pour améliorer la qualité de leur travail et engager l'étudiant dans son

évaluation. Selon Durand et Chouinard (2012), elle a aussi pour but d'informer l'élève et l'enseignant du degré de progression et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser. Brookhart (2007) affirme qu'aujourd'hui, l'évaluation formative est vue comme une information sur le processus d'apprentissage dont l'enseignant peut se servir pour guider ses décisions pédagogiques et que les élèves peuvent utiliser pour améliorer leurs performances selon des modalités propres à les motiver. De plus, sa conception de l'évaluation au service de l'apprentissage vise à développer chez l'apprenant sa capacité d'autoévaluer, utiliser les rétroactions descriptives pour ses propres apprentissages, identifier ses besoins et ses stratégies avec le guidage de l'enseignant (Earl et Giles, 2011 ; Keppell et Carless, 2006 ; Torrance, 2007). Earl (2006) ajoute que la rétroaction de l'enseignant lui permet de réguler son propre apprentissage afin de faire des ajustements, des modifications, des adaptations et des changements à ce qu'il est en train de comprendre. De cette manière, il est capable de développer des compétences qui lui permettent un apprentissage à long terme et une motivation pour s'autoévaluer et évaluer ses pairs (Dann, 2014 ; Earl et Giles, 2011 ; Keppell et Carless, 2006 ; Torrance, 2007).

Donc, pour notre recherche, nous comprenons l'évaluation formative comme un processus d'évaluation effectué pendant l'apprentissage et elle a pour but d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage à travers deux moyens possibles : par les modifications ou les ajustements de la situation d'apprentissage ou en offrant à chaque apprenant l'aide nécessaire comme les rétroactions afin de l'aider à progresser.

2.1.5.1. Les caractéristiques de l'évaluation formative

Selon Broadfoot, Daugherty, Gardner, Gipps, Harlen, James et Stobart (1999), Cizek (2010) et McMillan (2010), les caractéristiques d'une évaluation formative sont les suivantes:

- a. Elle requiert que les étudiants soient responsables de leur propre apprentissage ;
- b. Elle identifie les connaissances et les compétences acquises par les étudiants ;
- c. Elle requiert le développement des plans d'apprentissage pour atteindre les compétences désirées ;

- d. Elle encourage les étudiants à autoréguler leur propre processus d'apprentissage ;
- e. Elle propose fréquemment aux étudiants de faire de l'autoévaluation et de la coévaluation ;
- f. Elle fournit des rétroactions efficaces sur les performances des élèves ;
- g. Elle promeut la métacognition et la réflexion ;
- h. Elle exige une interaction entre l'enseignant et l'étudiant.

Ces caractéristiques sont directement associées aux stratégies de l'évaluation formative proposées par Stiggins et coll. (2006). Elles cherchent à rendre l'apprenant plus responsable et à le faire participer plus activement dans son apprentissage. Ces stratégies sont liées à trois questions : « où je m'en vais ? (*where am I going ?*), où je suis maintenant ? (*where am I now ?*) et comment je vais faire par la suite ? (*how can I close the gap ?*) » (p. 41).

Tableau 1: Stratégies d'évaluation formative en situations de classe

	Où je m'en vais ?	Où je suis maintenant	Comment je vais faire par la suite
Enseignant	Clarifier les intentions d'apprentissage, communiquer et fixer les critères de réussite	Organiser de véritables discussions, des activités et des tâches qui produisent des données d'apprentissage	Donner une rétroaction qui fait progresser les apprenants
Pair	Comprendre et partager les intentions d'apprentissage et les critères de réussite	Inciter les apprenants à être des personnes ressources l'un pour l'autre	
Apprenant	Comprendre les intentions d'apprentissage et les critères de réussite	Inciter les apprenants à s'approprier leur apprentissage	

Source : Wiliam (2010)

Selon William (2010), ces stratégies contribuent à développer une évaluation formative efficace. C'est ainsi qu'on lui attribue principalement la fonction de régulation. Cette régulation nécessite une production complexe et une rétroaction qui doit être autre qu'un jugement global, normatif et résumé dans une note chiffrée (Scallon, 1988b). Laveault (2000) identifie trois aspects essentiels pour que la régulation ait lieu :

- a. « Un objectif ou un standard à partir duquel on pourra juger que l'on se rapproche plus ou moins de l'objectif ;
- b. Une rétroaction permettant de rendre compte de manière continue de l'écart qui sépare l'étudiant du but à atteindre ;
- c. Une action visant à réduire l'écart entre la situation actuelle de l'étudiant et la situation attendue » (p. 77).

2.1.5.2. La régulation des apprentissages

La régulation des apprentissages est un procédé lié à l'évaluation formative consistant en un ajustement des actions de l'élève ou de l'enseignant pour assurer l'équilibre d'un système, car elle aide dans le cheminement personnel de l'apprenant et aide l'enseignant à mieux jouer son rôle de personne-ressource (Bodin, 1992 ; Durand et Chouinard, 2012 ; Laurier et coll., 2005 ; López, 2012 ; Scallon, 2000). Il existe trois types de régulation de l'apprentissage par l'enseignant (Allal, 1988 ; Durand et Chouinard, 2012 ; Scallon, 2004 ; Wiliam, 2010) :

- a. **La régulation proactive.** Elle se traduit par la différenciation des situations d'enseignement et d'apprentissage et des modes d'intervention en fonction des besoins des élèves. Elle a lieu avant que l'élève ne s'engage dans l'activité d'apprentissage, par exemple, lorsqu'un enseignant développe chez les élèves des compétences de consultation et de soutien productif aux autres. Dans ce contexte, elle est planifiée et est liée à la différenciation pédagogique.
- b. **La régulation interactive.** Elle est fondée sur les interactions de l'élève avec l'enseignant, avec ses pairs et avec le matériel pédagogique ou les outils de formation, intégrée tout au long du déroulement de la situation d'apprentissage et d'enseignement à travers les échanges informels. Cela amène l'enseignant à répondre aux besoins qui émergent durant le déroulement des activités. L'enseignant a ainsi la possibilité de réagir immédiatement aux questions et aux réponses des élèves en leur fournissant l'information appropriée, par exemple, en formulant des questions ou des activités qui suscitent des réactions de la part des élèves et sur lesquelles l'enseignant peut s'appuyer pour évaluer la progression des élèves et éventuellement procéder à des ajustements à

travers la rétroaction orale. Elle est spontanée et orale à l'exemple de la rétroaction ou *feedback*.

c. **La régulation rétroactive.** C'est la remédiation faite au terme d'une activité d'apprentissage. Elle correspond à un retour d'information qui provient d'une opération de contrôle permettant la reprise et la modification d'une action déjà accomplie, c'est-à-dire elle consiste à inviter l'enseignant à réagir sur des activités non réussies et réussies à chacune des étapes de l'apprentissage de l'apprenant. Par exemple, lorsque l'enseignant fournit de la rétroaction écrite pour aider l'apprenant à améliorer, elle peut prendre alors la forme d'annotations comme rétroaction corrective.

Comme synthèse pour cette première section, nous retiendrons les points suivants. (1) La perspective nouvelle en évaluation est surtout influencée par la théorie du socioconstructivisme et le paradigme centré sur l'apprentissage. L'apprenant participe activement à son apprentissage et son évaluation, tandis que l'enseignant le guide et l'accompagne. (2) Cette situation entraîne des changements dans les pratiques évaluatives des enseignants qui doivent s'adapter à la visée formative de l'évaluation ou de l'évaluation au service de l'apprentissage. (3) On s'intéresse aux situations complexes impliquant la mobilisation des différentes ressources internes et externes. (4) Ces situations complexes doivent provenir d'un contexte authentique inspiré de la vie réelle. (5) À partir de sa visée formative, la régulation acquiert de l'importance, car elle permet des ajustements aux apprentissages des apprenants et à l'enseignement du professeur. (6) On distingue trois types de régulation : proactive, interactive et rétroactive. Nous retenons la dernière pour notre recherche, car c'est le retour de l'information de l'enseignant aux apprenants pour les activités réussies ou non réussies comme c'est le cas de la rétroaction écrite. Dans la carte conceptuelle ci-dessous, nous illustrons les principaux concepts et leurs liens pour cette première section.

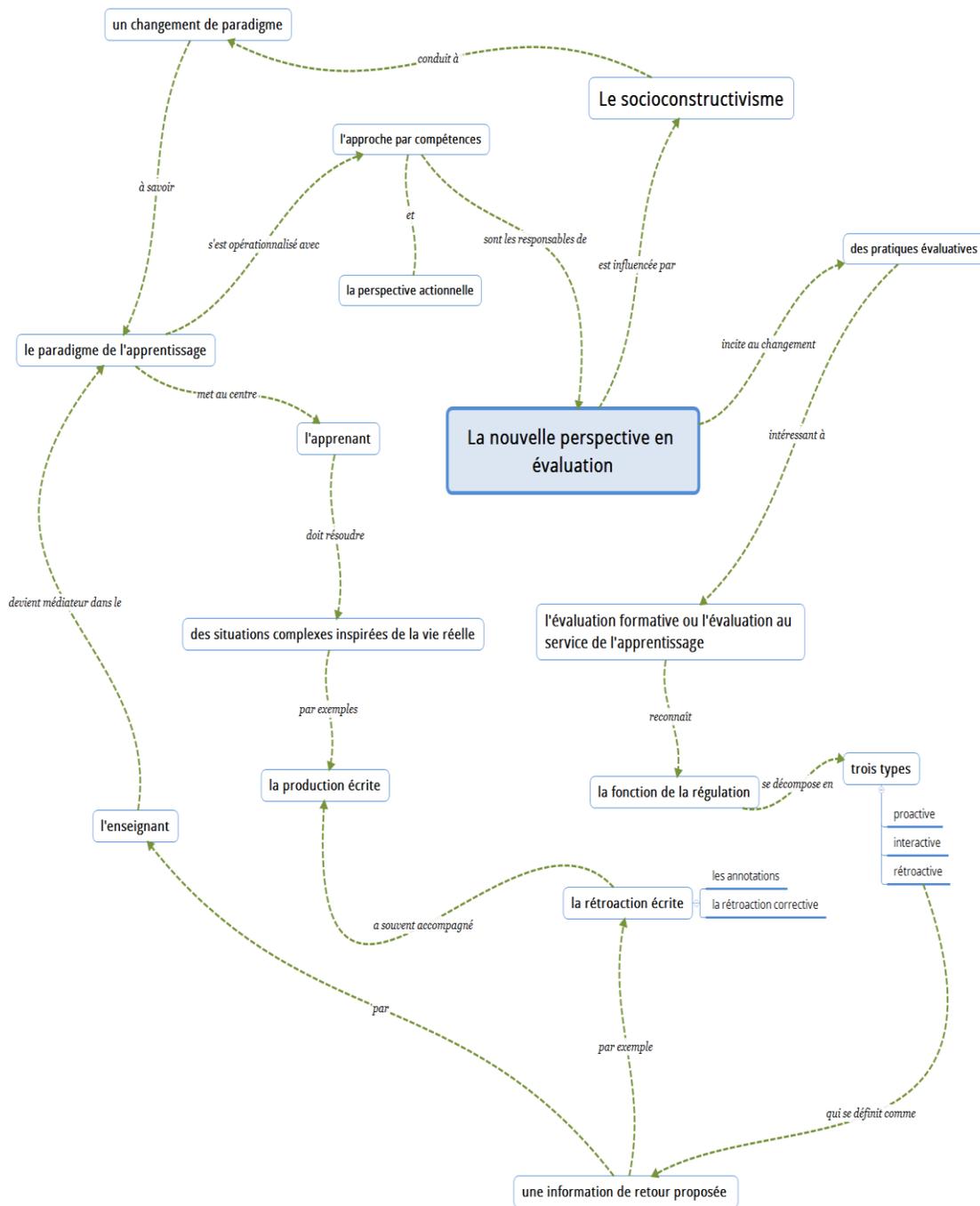


Figure 1 : La nouvelle perspective en évaluation

Nous arrivons ainsi au terme de notre première section portant sur la nouvelle perspective en évaluation pour aborder dans notre prochaine section l'instrumentation liée à celle-ci.

2.2. L'instrumentation dans une perspective nouvelle

Avant de commencer à aborder l'instrumentation dans une perspective nouvelle en évaluation, rappelons que la démarche d'évaluation comporte plusieurs étapes, à savoir la planification, la collecte de l'information, l'interprétation, le jugement et la décision (Durand et Chouinard, 2012 ; Laurier et coll., 2005 ; Louis, 2004). Trois étapes nous intéressent plus spécifiquement soit (1) la collecte de l'information qui est « la mise en place par l'enseignant de moyens lui permettant d'obtenir l'information dont il a besoin » (Louis, 2004, p. 2); (2) l'interprétation, c'est-à-dire faire le rapport entre l'analyse des données et le domaine disciplinaire au sein duquel ces données ont été recueillies à l'aide de critères d'évaluation et au moyen des grilles descriptives dans le cas d'une interprétation critériée¹³ (Durand et Chouinard, 2012 ; Louis, 2012). Cela aidera après l'enseignant (3) à porter un jugement professionnel bien documenté à partir de données suffisantes et pertinentes par rapport à la décision à prendre (Durand et Chouinard, 2012 ; Louis, 2004).

Dans cette section, nous présenterons d'abord quelques instruments de collecte en se centrant surtout sur la situation de compétences pour traiter la production écrite puis, nous poursuivrons avec les grilles descriptives, instrument d'interprétation et de jugement.

2.2.1. Les instruments de collecte

En ce qui concerne les outils les plus courants pour la collecte, nous retrouvons d'abord ceux qui permettent à l'apprenant de participer à son évaluation : l'autoévaluation, la coévaluation et l'évaluation par les pairs. Puis, une diversité d'instruments qui amènent l'étudiant à démontrer le développement de sa compétence notamment le portfolio, la carte conceptuelle, la liste de vérification, le journal de bord, les entretiens et surtout la situation de compétences.

¹³ L'interprétation critériée décrit ce dont l'apprenant est capable de faire sans le comparer aux autres et lui proposer une rétroaction détaillée qui l'amène à cibler ses forces et ses faiblesses afin de lui permettre de réguler ses apprentissages (Durand et Chouinard, 2012).

L'autoévaluation est utilisée lorsque l'étudiant prend conscience en faisant une réflexion critique de ce qu'il est en train de faire par le moyen d'une grille et elle le conduit à faire une autorégulation de ses apprentissages (Andrade, 2010; Allal et Michel, 1993 ; Durand et Chouinard, 2012). Tandis que **la coévaluation** est la confrontation de son autoévaluation à l'évaluation réalisée par l'enseignant (ou par une autre personne ayant un statut d'autorité ou de tuteur dans la situation de formation) (Allal et Michel, 1993). Elle lui « apporte une autre vision de sa valeur et l'oriente vers des pistes d'amélioration ou de défis à relever » (Durand et Chouinard, 2012, p. 249). Quant à **l'évaluation mutuelle ou par les pairs**, c'est lorsque deux ou plusieurs élèves ayant un même statut dans la situation de formation évaluent réciproquement leurs démarches respectives et/ou les produits de celles-ci, en se servant d'une grille (Allal et Michel, 1993 ; Durand et Chouinard, 2012).

L'enseignant peut aussi utiliser une diversité d'instruments pendant l'étape de collecte, à savoir **le portfolio** est un recueil de travaux élaboré par l'apprenant (Louis, 2004; Roegiers, 2010) qui permet d'obtenir les informations nécessaires sur les habiletés, les idées, les efforts et les réalisations de l'étudiant comme conséquence d'un ensemble d'apprentissages effectués dans une discipline donnée ou dans plusieurs disciplines (Louis, 2004). Il permet à l'apprenant de participer à son apprentissage et à son évaluation en faisant sa réflexion et à l'enseignant de réguler l'apprentissage de l'étudiant (Durand et Chouinard, 2012). **La carte conceptuelle** permet d'évaluer la formation de concepts et de signification et de représenter hiérarchiquement les concepts et les propositions sur un thème déterminé (Zambrano Díaz, 2014). **La liste de vérification** est un outil d'observation qui se compose d'une liste spécifique de comportements, de caractéristiques ou d'activités liée à la performance d'un étudiant (Brookhart et Nitko, 2008; Scallon, 1988b). Les éléments sont disposés en énumération et nous devons cocher pour indiquer qu'ils sont présents (Scallon, 2000). **Le journal de bord** est un outil qui reflète les pensées, les sentiments, les réactions, les appréciations, les idées ou le progrès d'un apprenant vers ses objectifs d'apprentissage (Brown et Abeywickrama, 2010). **L'entretien d'évaluation** se distingue de l'examen oral car c'est une communication orale interactive entre l'étudiant et l'enseignant, régie par une série de questions posées à l'étudiant par l'enseignant, celui-ci cherche à provoquer certaines attitudes, à faire ressortir de l'information, des intérêts, des savoirs ou des opinions de l'étudiant (Durand et Pouliot, 2014).

En ce qui concerne la **situation de compétences**, il s'agit d'une situation complexe invitant l'étudiant à résoudre un problème principal lié à une seule compétence comme écrire des textes variés dans un contexte réel où il mobilise un ensemble de ressources (connaissances et habilités notamment) (Durand et Chouinard, 2012). Selon Durand et Chouinard (2012), elle comporte trois temps pédagogiques : la planification, l'action en classe et le retour réflexif, et l'action en classe se décompose en trois phases : la préparation consistant en des activités interreliées dont l'objectif est d'amener l'apprenant à relever le défi qu'on lui propose, la réalisation consistant à mener à terme une production, à réaliser une création ou à trouver une solution au problème proposé et l'intégration des apprentissages permettant à l'apprenant de faire des liens entre les nouveaux savoirs et les savoirs antérieurs et à l'enseignant d'orienter la réflexion de ce dernier sur le transfert des concepts et stratégies. Scallon (2004) la nomme « situation-problème » comme une tâche complexe posant un défi à l'apprenant afin qu'il mobilise ses ressources internes (savoir, savoir-faire et savoir-être) et externes (les ressources matérielles) pour la résoudre. En termes de Rey, Carette, Defrance et Kahn (2006), il s'agit d'une situation du troisième degré, car l'apprenant fait face à une tâche complexe lui exigeant de choisir et de combiner correctement plusieurs procédures de base qu'il possède. Pour Roegiers (2010), il existe deux visées des situations-problèmes : la situation-problème didactique qui a pour fonction de développer de nouveaux apprentissages et la situation-problème cible ou la situation d'intégration qui représente ce qui est attendu comme performance de la part de l'apprenant à la fin d'un ensemble d'apprentissages, de savoirs et de savoir-faire. C'est pour cela que pour Roegiers (2010), ces situations sont des problèmes ouverts débouchant sur plusieurs productions possibles ou sur plusieurs solutions comme c'est le cas d'une production écrite. Selon Durand, Sakho et Ducharme (2014), elles donnent à l'étudiant l'occasion de manifester sa compétence et à l'enseignant de vérifier si ce dernier est compétent.

Pour notre recherche, nous nous intéresserons surtout aux situations de compétences qui prennent la forme d'une production écrite. Comme nous l'avons vu, elles sont complexes, authentiques et signifiantes permettant la démonstration d'une performance qui sera le sujet de notre prochaine section.

2.2.2. La manifestation concrète d'une performance : la production écrite

Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, la production écrite représente la manifestation concrète d'une performance. Elle est considérée comme une compétence langagière consistant à formuler par écrit le message que l'on veut communiquer au moyen des signes graphiques d'une langue (Cuq et Gruca, 2005 ; Legendre, 2005 ; Robert, 2002). Selon Robert (2002), elle est « une opération qui relève de la performance de l'énonciateur et illustre sa compétence langagière, c'est-à-dire sa compétence linguistique et sa compétence communicative » (p. 130). Aslim-Yetis (2008) ajoute que la production écrite est une capacité de l'apprenant pour produire divers types de textes répondant à des intentions de communication. D'après Chiss (2012), ces divers types de textes peuvent être des écrits programmés dans une stratégie pédagogique, à savoir des récits, des résumés, des commentaires, des articles à caractère journalistique, des comptes rendus, etc. ; des écrits rédigés à des fins universitaires, à savoir des dissertations, des mémoires, des thèses ; ou des écrits répondants à des besoins personnels de la vie quotidienne et de l'activité sociale, à savoir des lettres, des fictions narratives, des recettes de cuisine, etc.

Dans le domaine de l'enseignement des langues seconde et étrangère, la production écrite a toujours occupé une place secondaire et tend à être développée à des niveaux avancés de compétences, et ce, pour des groupes d'apprenants spécifiques, à savoir dans le cadre d'une formation professionnelle ou universitaire (Beacco, 2007). Aujourd'hui, la production écrite a acquis une place importante grâce à la communication écrite en temps réel ou différée via Internet comme le courrier électronique, le SMS, la formation à distance, etc. (Aase et coll., 2009 ; Beacco, 2007). La production écrite est une activité intellectuelle complexe, car ce n'est pas une simple transcription ni une juxtaposition de phrases bien formées ni une activité subsidiaire à la lecture ni la transformation des mots d'un texte du singulier au pluriel ni l'introduction dans un texte des connecteurs logiques pour mieux faire apparaître l'argumentation (Aslim-Yetis, 2008 ; De Ketele, 2013). En effet, l'apprenant doit mobiliser des opérations mentales associées au processus d'écriture (la planification, la mise en texte et la révision et la correction) et des sous-opérations, à savoir l'organisation et la création des idées,

le choix du lexique, la cohérence et la cohésion du texte, les conventions linguistiques, etc. (Albarrán Santiago, 2009 ; Arias-Gundín et García-Sánchez, 2006 ; Culham, 2015 ; Mourssi, 2013). Elle implique non seulement des savoirs mais aussi des savoir-faire (Aslim-Yetis, 2008).

De Ketele (2013) mentionne que la production écrite est une situation-problème à résoudre par l'apprenant. En effet, selon De Ketele (2013), elle comprend deux composantes : (1) une situation complexe et (2) une tâche complexe. La première consiste en un ensemble contextualisé d'informations présentées à l'étudiant et à analyser en vue de réaliser une tâche complexe (De Ketele, 2013). La deuxième se réfère à l'idée qu'elle ne peut être effectuée en appliquant une démarche établie fermée, sinon plusieurs processus de résolution peuvent être utilisés pour y parvenir ; de nombreuses connaissances et savoir-faire sont susceptibles d'être mobilisés (De Ketele, 2013). De plus, selon Beacco (2007), elle renvoie à la mobilisation des ressources internes de l'apprenant comme la morphosyntaxe et des ressources externes comme les ouvrages de référence (dictionnaire, grammaires, manuels de rédaction, etc.). D'après ce même auteur, sa complexité réside aussi dans le fait qu'un texte reçoive des formes successives avant d'être proposé à la version finale, c'est-à-dire l'existence de différentes étapes d'écriture. Ces grandes étapes constituent le processus d'écriture : la planification, la mise en texte et le contrôle/correction et impliquent des stratégies cognitives et métacognitives (Cyr, 1998). Hayes et Flower (1980) décrivent les trois étapes du processus d'écriture, qui ont été reprises par Darmawangsa (2015), Favart et Olive (2005), ainsi que Guichon et Nwosu (2006), de la façon suivante :

a. **La planification ou la préécriture.** Dans cette première étape, l'apprenant définit sa tâche (le problème à résoudre), sa situation de communication (à qui est adressé le texte et dans quel but), son type de texte (narratif, descriptif, injonctif, argumentatif, informatif, formel, informel, etc.), rassemble ses connaissances en rapport avec le sujet à traiter en faisant appel à sa mémoire à long terme pour trier les informations nécessaires, c'est-à-dire il s'agit de faire un remue-méninge. À partir de cela, il organise ses idées et élabore un plan qui le guidera à la deuxième étape.

b. **La mise en texte ou l'écriture.** Dans la deuxième étape, l'apprenant rédige en transformant les idées énumérées dans son plan en mots, en propositions, en phrases, en paragraphes pour créer un texte cohérent. Pour ce faire, il tient compte de son objectif et

du destinataire, procède à un choix lexical, fait appel aux constructions syntaxiques, aux accords grammaticaux, aux marques de cohérence, aux transitions, etc. Ainsi, il fait usage des composantes de la compétence de communication écrite (composante linguistique, référentielle, pragmatique, sociolinguistique, etc.). De plus, il procède à la mise en texte, il peut revenir à l'étape de planification, ajouter des idées, en retirer ou restructurer son plan.

c. **Le contrôle/la correction/la révision ou la post-écriture.** Elle consiste en l'évaluation et en l'amélioration du texte par l'apprenant. Ce dernier se relit attentivement afin de se corriger: fautes d'orthographe, d'accords, de ponctuation, ajouts d'idées, modifications de phrases au niveau du sens, cohérence du texte, etc. Mais la révision a également pour objectif de contrôler la conformité entre la planification et la mise en texte c'est-à-dire de vérifier si le texte produit répond bien au plan construit au départ et à l'intention de communication.

D'après Beacco (2007) et Gerbault (2010), la production écrite en langue seconde et langue étrangère fait intervenir cinq domaines de compétences :

- a. **La compétence linguistique**, qui regroupe des éléments grammaticaux (morphologie, syntaxe, orthographe) et lexicaux ;
- b. **La compétence référentielle**, qui prend en compte les connaissances des domaines d'expérience, des objets du monde et de leur relation, c'est-à-dire la capacité d'inférence, de présupposition;
- c. **La compétence sociolinguistique**, qui s'intéresse à la connaissance et à l'appropriation des règles sociales et des normes de communication régies culturellement;
- d. **La compétence cognitive**, qui met en œuvre les processus de constitution du savoir et les processus d'acquisition/d'apprentissage de la langue, par exemple, réutiliser les mots appris en classe, regrouper les idées, traduire ou comparer avec sa L1, paraphraser;
- e. **La compétence pragmatique**, qui est la capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite et à produire des ensembles cohérents.

Ces compétences sont aussi ciblées dans le contexte de L1 selon Albert (1998) et Rijlaarsdam et van den Bergh (2005). Cependant, il faudrait remarquer que dans un contexte de langue seconde ou langue étrangère chez les adultes, la compétence linguistique est moins développée, car il existe un vocabulaire restreint ou une redondance lexicale, une syntaxe simple et davantage d'erreurs selon Cornaire et Raymond (1999) et Manchon, Roca de Larios et Murphy (2000). Schoonen, Gelderen, de Gloop, Hulstijn, Simis, Snellings et Stevenson (2003) ajoutent qu'il existe un accès moins vite et moins automatique à la compétence linguistique en L2 à différence de la L1, surtout chez les apprenants débutants. C'est ainsi que les apprenants en L2 réduisent leur niveau d'exigence sur les aspects lexicaux, syntaxiques et sémantiques par rapport aux productions écrites en L1 (Roca de Larios, Manchón et Murphy (2007). De plus, il existe un phénomène de transfert de la L1 sur la L2, c'est-à-dire l'apprenant d'une L2 recourt souvent à sa L1 pendant les différentes étapes du processus d'écriture, surtout chez les apprenants débutants (Hidden, 2013 ; Manchon, Roca de Larios et Murphy, 2000 ; Vigner, 2001). Manchon et coll. (2000) ajoutent que la compétence pragmatique et cognitive en L2 est moins développée, car il existe un intérêt chez l'apprenant de résoudre tout d'abord ses problèmes linguistiques. Roca de Larios et coll. (2007) signalent aussi que la longueur des textes en L2 est plus courtes que ceux en L1. Par exemple, dans une recherche avec 21 apprenants espagnols d'anglais langue étrangère visant à analyser l'influence de la maîtrise en L2 pendant le processus d'écriture, Manchon et coll. (2000) leur ont demandé d'écrire deux compositions argumentatives et narratives en L1 et en L2. Ils leur ont demandé de réfléchir à haute voix pendant les différentes étapes du processus d'écriture. Comme principaux résultats, ils trouvent la maîtrise de la L2 influe directement sur le temps dédié à l'étape de la planification, c'est-à-dire les étudiants de niveau avancé ont mieux planifié leur texte que ceux du niveau débutant, car ils ont fait une révision de leur plan, ils ont mis moins de temps pour le faire et ils mettaient plus d'idées, tandis que ceux du niveau débutant recouraient souvent à leur L1, les idées étaient moins développées et ils ont pris plus de temps pour réaliser la tâche. Quant à l'étape de l'écriture, la maîtrise de la L2 intervient aussi au moment d'écrire, c'est-à-dire ceux du niveau débutant mettent plus de temps pour formuler des idées que ceux du niveau avancé. De plus, les premiers recouraient à la reformulation des idées pour compenser le manque de lexique, tandis que les deuxièmes utilisaient cette même stratégie pour améliorer leurs idées et pour maintenir la cohérence textuelle. Finalement, pour l'étape de la postécriture, il n'existe pas de différence

significative entre les niveaux. La recherche de Roca de Larios, Marín et Murphy (2001) analysent et comparent la manière d'apprendre à écrire chez trois groupes différents d'apprenants espagnols d'anglais langue étrangère, à savoir sept lycéens, sept étudiants universitaires et sept étudiants universitaires diplômés récemment. Pour la collecte de données, ils leur ont demandé de réfléchir à haute voix leur processus d'écriture. Comme principaux résultats, ils rejoignent à ce que les auteurs précédents ont trouvé. En effet, les étudiants qui ont une plus grande maîtrise de la langue ont plus de facilités pour écrire en L2 que ceux qui ont une maîtrise rudimentaire de la L2.

Selon Arter, Spandel, Culham et Pollard (1994) et Culham (2015), il existe six traits qu'on doit considérer au moment d'évaluer et d'annoter une production écrite :

- a. **Idées.** Ce trait se réfère à la clarté, l'authenticité, l'originalité et la précision des idées.
- b. **Organisation.** Ce trait fait référence à la structure du texte, la manière dont le texte est organisé, la cohérence du texte, la séquence logique du texte, les transitions.
- c. **Voix.** C'est l'intention de l'auteur, c'est-à-dire si les idées correspondent à ce que veut dire l'auteur et à la manière dont il le dit.
- d. **Choix de mots.** Il correspond au langage comme le vocabulaire ou le lexique utilisé pour exprimer les idées.
- e. **Fluidité des phrases.** Elle se réfère à la variété des phrases en longueur et en structure, la construction des structures syntaxiques.
- f. **Conventions linguistiques.** Elles font référence à la présentation de textes comme l'orthographe, la ponctuation, la grammaire, les majuscules et les alinéas¹⁴.

Culham (2003) ajoute un septième trait sur la présentation matérielle qui fait référence à la typographie et à la mise en page du texte écrit.

Les traits de l'écriture sont souvent les éléments qui sont évalués dans une production écrite et, en même temps, ce sont les aspects que les enseignants mentionnent pendant la

¹⁴ Des exemples des critères d'évaluation seront présentés ultérieurement.

rétroaction. Halté (1984) s'intéresse au contenu de la rétroaction et mentionne qu'elle «porte significativement plus sur la forme que sur le fond » (p. 61). Simard (1999) propose quatre grandes catégories de rétroaction pour la production écrite :

- a. **Le cadre d'énonciation.** Il se réfère à l'intention de communication de l'auteur et son adaptation à la situation de communication et au destinataire.
- b. **La cohérence du texte.** Elle fait référence à l'organisation et à la cohésion du texte, aux transitions et à l'articulation du texte, à la pertinence et à la clarté des idées.
- c. **La correction linguistique.** Elle se réfère à la convention linguistique comme la morphosyntaxe, l'orthographe et la ponctuation, le lexique.
- d. **La présentation matérielle.** Elle se réfère à la division en paragraphe, aux règles typographiques et à la forme de présenter le texte, c'est-à-dire la mise en page.

Quant aux recherches portant sur le contenu des rétroactions, elles portent souvent sur les idées, la qualité de la langue, la procédure d'écriture et les aspects généraux d'une production écrite (Hyland et Hyland, 2001). Dans leur recherche avec 25 étudiants australiens d'anglais langue seconde, Storch et Tapper (1997) ont repéré 196 annotations sur les copies. Elles portaient sur le contenu, la structure (la cohérence et l'organisation), la grammaire/expression, l'information et les aspects globaux sur l'écriture d'un essai argumentatif. Toutefois, les trois premiers aspects étaient les plus annotés. Min (2013) a fait une étude de cas avec 18 étudiants d'anglais langue étrangère d'une université états-unienne et un enseignant-chercheur. L'enseignant devait faire des annotations au premier et dernier travail des étudiants. L'auteure a compilé 197 annotations pour le premier travail et 180 au dernier. Elles portaient sur les aspects linguistiques (« *Utiliser la forme plurielle du possessif, Utiliser un nom et « Américain » est un adjectif* »), le contenu (« *Vous devez expliquer comment les cochons ont pu acquérir des gènes contre les virus* ») et la structure du paragraphe (« *Il faut être plus spécifique sur les idées de votre thèse. Étant donné les arguments de vos paragraphes suivants, vous devez ajouter une idée sur les fermiers et les victimes de la famine pour établir clairement votre thèse* »). Dans leur recherche ethnographique avec 110 enseignants d'anglais langue seconde de cinq pays différents, Furneaux et coll. (2007) examinent si l'origine des enseignants peut influencer sur la manière de faire la rétroaction et le type de commentaires fournis. Les enseignants ont été classés selon six types : (1) le débutant est celui qui signale au moyen d'une question ou d'une

explication l'erreur, (2) le supporteur est celui qui utilise des symboles ou des commentaires indiquant la présence d'une erreur, (3) le conseiller est celui qui indique au moyen d'un commentaire l'aspect du texte qu'il faut retravailler ou l'aspect qu'il faut améliorer, (4) l'enseignant suggestif est celui qui n'indique pas que la structure est incorrecte, sinon il propose une autre alternative, (5) le fournisseur est celui qui propose la forme correcte et (6) le mutateur est celui qui change le texte ou le reformule. Puis, les commentaires ont été classés en différentes catégories : grammaire, lexique, style, discours et mécanique (orthographe, ponctuation, majuscule et calligraphie). En total, ils ont identifié 4637 annotations pour l'ensemble des participants. Comme principaux résultats, ils ont trouvé que la grammaire et le lexique ont été les aspects les plus annotés contre le style qui est le moins annoté. Par le rôle, les fournisseurs et les débutants sont ceux qui ont fait plus d'annotations contre les supporteurs et les conseillers qui ont le moins annotés. Par nationalité, les enseignants français sont ceux qui ont fait plus d'annotations et les Thaïlandais sont ceux qui en ont moins fait. Cependant, Roberge (2008) mentionne qu'elle touche tant la forme, la structure textuelle, que le contenu. C'est ainsi qu'on retrouve deux grands courants liés à l'apprentissage de l'écriture qui seront objet de notre prochaine section.

2.2.2.1. Deux courants liés à l'apprentissage de l'écriture

Manchón (2011) distingue deux courants liés à l'apprentissage de l'écriture : écrire pour apprendre à écrire « *learning to write* » et écrire pour apprendre la langue « *writing to learn* ». Le premier courant conçoit l'écriture comme l'apprentissage du processus d'écriture (la préécriture, l'écriture et la post-écriture) (Sampson, 2013 ; Sedita, 2013), c'est-à-dire qu'il est lié au contenu (Ivanic, 2004) et qu'on promeut l'acquisition des compétences communicatives, des conventions sociales autour de l'écriture (Carter, Ferzli et Wiebe, 2007 ; Williams, 2012). En termes de Manchon (2011), il s'agit d'apprendre à s'exprimer par écrit la langue qu'on est en train d'apprendre. Cela demande à l'apprenant non seulement de créer un texte, mais aussi de développer une compétence, c'est-à-dire développer l'habileté de réguler son processus d'écriture (Couzijn et Rijlaarsdam, 2005). Dans sa recension d'écrit sur ce courant, Cumming (2001) mentionne que diverses recherches montrent que l'écriture permet d'améliorer la

complexité lexicale et syntaxique à mesure que le niveau de l'apprenant augmente. De plus, elle permet de savoir structurer un texte, d'utiliser différents articulateurs pour maintenir sa cohérence, d'exprimer des idées. En même temps, il développe plus de contrôle au moment de planifier, réviser et éditer son texte en utilisant les mots et les phrases adéquats. Le deuxième courant fait référence à l'utilisation de l'écriture comme outil pour promouvoir l'apprentissage de la langue (Sedita, 2013 ; Williams, 2012), c'est-à-dire aider l'apprenant à développer les conventions linguistiques pour l'écriture (Sampson, 2013). Williams (2012) ajoute que l'écriture doit être un moyen pour apprendre une langue. Il s'agit d'utiliser l'écriture comme moyen pour apprendre une langue selon Manchon (2011). Ces deux courants nous intéressent, car la rétroaction fournie par les enseignants permet aux apprenants de développer d'un côté leur processus d'écriture et, d'un autre côté, la production écrite leur permet d'améliorer la qualité de la langue.

Différentes recherches portant sur le courant d'apprendre à écrire montrent les effets de la production écrite pour développer le processus d'écriture. Par exemple, la recherche qualitative exploratoire de Carter et coll. (2007) examine la manière dont la production écrite contribue à encourager l'apprentissage dans les disciplines de la biologie. Les étudiants (n=10) devaient faire quatre rapports de laboratoire, les trois premiers rédigés de manière individuelle et le dernier en groupe. Ils ont passé un entretien pour avoir leur perception sur la contribution de la production écrite pour apprendre à écrire. Comme principaux résultats, ils trouvent qu'il existe un lien entre l'écriture et l'apprentissage selon les étudiants, car le fait d'écrire implique à apprendre un concept scientifique particulier pour faire le lien entre la lecture et son application au laboratoire. Il implique aussi l'apprentissage de mettre en ordre les idées, de les clarifier, les paraphraser, les mettre en relief, d'utiliser des métaphores pour exprimer les idées, c'est-à-dire l'apprentissage de l'écriture demande à l'apprenant de savoir synthétiser, mettre en ordre les idées, réfléchir et d'interpréter. De plus, apprendre à écrire leur permet de développer l'acquisition d'un genre d'écriture, celui du rapport. Cela leur demande de savoir faire une introduction, de proposer un contexte scientifique et de décrire les résultats obtenus. Dans le même sens, la recherche quantitative de Gallavan, Bowles et Young (2007) analyse les croyances des enseignants (n=116) sur l'écriture au moyen d'un questionnaire en ligne. Comme

principaux résultats, ils trouvent que la plupart des enseignants perçoivent la production écrite comme un moyen pour développer le processus d'écriture.

D'autres recherches présentent les effets de deux courants. Par exemple, la recherche de Boughey (1997) compare le développement de la production écrite de 30 étudiants universitaires. Les étudiants sont divisés en 5 petits groupes pour travailler la production écrite. Le professeur a utilisé une grille holistique de 0 à 10 et il évaluait les critères suivants : l'intention de l'auteur, le développement des arguments, l'utilisation des exemples, la qualité de la grammaire, la structure de l'essai et la qualité des références. Au moment d'analyser le premier brouillon, la chercheuse trouve qu'il existe un nombre considérable de problèmes linguistiques et communicatifs. Donc, les étudiants ont reçu une rétroaction écrite de la part du professeur sur les problèmes identifiés, par exemple, « *comment vous savez qu'il a commis un suicide* », « *quelle est la référence de « nous »* ». « *qu'est-ce que vous voulez dire par « mauvais »* ». Dans le brouillon final, il semble que la production écrite des étudiants de cinq groupes a amélioré, car pour le premier brouillon, tous les groupes ont eu quatre sur dix ou moins de quatre sur dix comme résultats et, pour le brouillon final, tous les groupes ont amélioré de trois à quatre points du résultat obtenu initialement. Comme conclusion, la chercheuse considère que la production écrite aide les étudiants à améliorer leur processus d'écriture et le niveau de la langue, surtout lorsque les étudiants travaillent en groupe pour produire un texte.

Nous trouvons important de mentionner une recherche sur les annotations par les pairs dans les différentes étapes du processus d'écriture. Dans une étude de cas avec 21 étudiants universitaires inscrits dans un cours d'espagnol, Lopez (2012) a demandé aux étudiants de faire des annotations sur les productions écrites de leurs camarades et puis, ils devaient faire un autre plan de leur production écrite pour faire les ajustements nécessaires à leur travail avant de rédiger la dernière version. En même temps, ils devaient remplir une fiche métacognitive pour expliquer leurs apprentissages. Donc, les annotations avaient lieu pendant l'étape de l'écriture. La démarche s'est déroulée en trois séquences. La première était l'étape de la préécriture qui consistait à s'informer sur le thème et la manière de construire un essai argumentatif. La deuxième était divisée en quatre séances. Pendant la première, la chercheuse et les étudiants ont établi les critères d'évaluation pour la première version de la production écrite. Pendant la

deuxième, chaque étudiant avait corrigé les productions écrites de deux camarades. Pendant la troisième, les étudiants ont reçu les travaux annotés de leurs camarades et ils ont construit un plan de réécriture pour intégrer les annotations de leurs camarades dans la dernière version de la production écrite. Pendant la dernière séance, ils ont remis la dernière version de leur production à l'enseignante et ils ont fait une évaluation de l'activité. Pour analyser les résultats, la chercheuse les a organisés en quatre aspects : apprentissage sur les contenus, apprentissage sur l'écriture, apprentissage sur les aspects formels de l'écriture et apprentissage sur le processus lié à la production écrite. Pour le premier aspect, elle mentionne que presque tous les étudiants (17 sur 21) ont appris sur le thème de leur essai lorsqu'ils ont lu les textes écrits par leurs camarades et les annotations leur ont permis de faire des recherches sur le thème pour améliorer leur essai, par exemple, apporter des précisions sur les dates, redéfinir le concept de philosophie, proposer des exemples pour illustrer leur propos. Pour le deuxième aspect, les annotations portaient sur la manière de formuler une thèse dans un essai argumentatif. Les étudiants ont réussi à faire quelques ajustements à leur thèse. D'autres annotations portaient sur l'adaptation du discours au lecteur. Pour les étudiants qui ont eu ce type d'annotations, ce qu'ils ont fait pour améliorer la première version de leur production était d'ajouter des notes en pied de page ou un glossaire pour clarifier les termes difficiles. Il existait aussi les annotations qui portaient sur la validation des sources de références. La plupart des étudiants n'ont pas fait beaucoup attention à ce type d'annotation, car ils n'ont pas fait de modifications dans la dernière version de leur production. Alors, l'enseignante a travaillé en classe ce problème. Les étudiants, qui ont fait des améliorations à leur production sur cet aspect, ont pris des sources de références des productions de leurs camarades. Pour le troisième aspect, il y avait aussi des annotations qui portaient sur la qualité de la langue, comme l'orthographe d'usage, la conjugaison et les accords. Sur cet aspect, la chercheuse trouve que les étudiants ont fait beaucoup d'amélioration dans la dernière version de leur production. Pour le dernier aspect, la chercheuse a trouvé que les étudiants étaient plus conscients de leur propre processus d'écriture lorsqu'ils ont corrigé les textes de leurs camarades et qu'ils devaient leur apporter des annotations. Ils ont pris aussi comme exemples les productions de leurs camarades pour apprendre plus sur le thème, sur la façon d'organiser les idées et la manière de rédiger un essai argumentatif. Pour conclure, l'auteure mentionne que lorsque les annotations étaient plus concrètes et claires, c'était plus facile pour les étudiants de corriger la première version de leur production écrite. En plus, quelques étudiants n'étaient pas

très satisfaits de cette façon de faire, car ils sentaient qu'ils n'avaient pas les compétences nécessaires pour annoter la production d'un autre étudiant et qu'ils trouvaient que c'était l'enseignante qui devrait faire les annotations.

En somme, la production écrite est une situation complexe qui amène l'apprenant à mobiliser différentes ressources internes et externes et elle peut se réaliser en plusieurs étapes. Comme il s'agit d'une situation-problème à résoudre en termes de De Ketele (2013), elle présente plusieurs solutions possibles, c'est-à-dire il s'agit d'un problème ouvert (Roegiers, 2010) et des outils d'interprétation et de jugement adéquats sont nécessaires pour évaluer la compétence de l'apprenant.

2.2.3. Les outils d'interprétation et de jugement

Quant aux outils pour interpréter et porter un jugement, nous retrouvons les suivants :

- a. La liste de vérification comprenant une **échelle dichotomique**. C'est un outil permettant de vérifier l'absence ou la présence d'un indice, une force ou une faiblesse (Durand et Chouinard, 2012) (voir la liste de vérification). Elle peut être utilisée par l'élève tout au long de sa démarche d'écriture comme dans l'exemple d'une lettre ci-dessous. Elle peut comprendre des indicateurs liés au fond (le contenu) et à la forme (langue).

Tableau 2: Exemple d'une échelle dichotomique

Critères	Indicateurs	Oui	Non
Suffisance et pertinence des idées	J'ai inscrit le nom de mon destinataire.		
	J'ai utilisé une formule de salutation.		
	J'ai signé ma lettre (prénom et nom).		
Cohérence de la structure du texte	J'ai séparé les paragraphes.		
	J'ai utilisé des alinéas pour introduire un paragraphe.		
	J'ai utilisé des articulateurs du discours pour les transitions.		
Qualité de la langue	J'ai fait les accords en genre et en nombre.		
	J'ai conjugué les verbes selon le sujet.		
	J'ai respecté l'ordre des mots dans la phrase.		

	J'ai cherché l'orthographe des mots dans le dictionnaire.		
	J'ai cherché le sens des mots dans le dictionnaire.		

Source : Échelle dichotomique adaptée de Durand et Chouinard (2012)

b. La grille d'évaluation comprenant une **échelle uniforme** avec une notation qualitative (tableau 3) ou quantitative (tableau 4) est un outil permettant de porter un jugement sur les qualités de la performance d'un étudiant (Durand et Chouinard, 2012). Elle renvoie à l'idée d'une suite de jugements exprimés la plupart du temps par les premières lettres de l'alphabet ou par des valeurs numériques prises pour symboles (Scallon, 2000). Elles sont faciles à élaborer, mais elles ont l'inconvénient de ne pas présenter suffisamment de description pour chacun des échelons (Durand et Chouinard, 2012). Côté (2014) ajoute que l'interprétation de cette échelle varie d'un évaluateur à l'autre, ce qui nuit à l'objectivité de l'évaluation. Dans les exemples ci-dessous, les indicateurs se réfèrent aux idées, à la cohérence, à l'intention, au vocabulaire et aux conventions linguistiques.

Tableau 3: Exemple d'une grille uniforme qualitative

	A Très réussi	B Réussi	C Partiellement réussi	D Non réussi
Clarté des idées				
Cohérence de l'organisation du texte				
Respect de l'intention de l'auteur				
Justesse du vocabulaire				
Qualité de la grammaire				
Exactitude de l'orthographe				
Justesse de la ponctuation				

Source : Grille adaptée de l'exemple de Durand et Chouinard (2012)

Tableau 4: Exemple d'une grille uniforme quantitative

	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
Respect de l'intention de l'auteur	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3
Pertinence des idées	0	0.5	1				
Clarté du message	0	0.5	1	1.5	2		
Variété du lexique	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3
Exactitude de l'orthographe	0	0.5	1	1.5	2		
Qualité de la grammaire	0	0.5	1	1.5	2		
Cohérence de l'organisation du texte	0	0.5	1	1.5	2		

Source : Grille prise de Tagliante (2005)

c. La grille d'évaluation comprenant une **échelle descriptive** analytique ou globale ou *rubrics*. C'est un outil utilisé pour porter un jugement sur la performance orale ou écrite des apprenants (Côté, 2014). Il est composé d'une série de critères et chacun est accompagné d'une description pour chaque niveau de la performance atteint (Brown et Abeywickrama, 2010). Dans notre prochaine section, nous aborderons en détail les grilles descriptives et nous présenterons quelques exemples de celles-ci.

2.2.3.1. Les grilles descriptives (*rubrics*)

Diab et Balaa (2011) affirment que les *rubrics* sont une manière de fournir de la rétroaction aux étudiants. Cet outil servant à évaluer une situation complexe est appelé *grille descriptive* par Scallon (2004) comme la façon la plus juste de désigner ce terme car la traduction littérale du mot *rubric* par *rubrique* signifie « titre indiquant la matière d'un article » (Rey-Debove et Rey, 2012). C'est un outil de base pour évaluer une performance, car il indique aux étudiants et aux évaluateurs les éléments de performance les plus importants, la façon dont le travail devrait être évalué et distingué sur le plan de la qualité présente des descripteurs pour chaque niveau de performance afin de permettre une notation fiable et impartiale (Guzmán Cedillo, 2013 ; Popham, 1997 ; Wiggins, 1998). Pour Andrade (2005, 2008) et Côté (2014), une grille descriptive est un instrument d'évaluation constitué de plusieurs échelons décrivant différents niveaux associés à la performance. Les descriptions de chaque échelon permettent donc l'exercice d'un jugement plus sûr, contrôlent l'aspect subjectif de l'évaluation et facilitent l'exercice du jugement professionnel tout en éliminant les jugements arbitraires (Côté, 2014 ;

Diab Balaa, 2011 ; Reddy, 2011). Ene et Kosobucki (2016) ajoutent que cela simplifie la manière d'attribuer une note aux apprenants et aide les enseignants à être consistants dans leur évaluation. D'après Tardif (2006), les grilles descriptives constituent l'instrumentation la plus appropriée pour rendre compte de la performance de l'étudiant dans une tâche complexe et authentique, et situer cette performance face à un standard ou à un niveau. Rappelons que les productions d'écrits sont régulièrement définies comme des tâches dans lesquelles un étudiant doit construire sa réponse (Tardif, 2006) et que la grille descriptive est un instrument créé pour évaluer cette production (Popham, 1997). De plus, elle fournit à l'étudiant une information précise sur son rendement et lui permet de cibler les objets d'apprentissage qu'il lui reste à acquérir en vue d'orienter les améliorations ou les stratégies correctives (Durand et Mouffe, 2014 ; Guzmán Cedillo, 2013 ; Scallon, 1988b). D'après Stiggins, Arter, Chappuis et Chappuis (2006), la grille descriptive peut être utilisée pour aider les étudiants à comprendre trois questions essentielles d'une rétroaction efficace : où je m'en vais?, où suis-je maintenant ? et qu'est-ce que je vais faire par la suite?. En effet, elle définit les qualités de ce qu'on attend de l'étudiant dans sa production, elle lui propose des rétroactions descriptives pour améliorer sa production et elle peut lui servir pour faire une autoévaluation et une autoréflexion de sa production et pour définir ses objectifs (Andrade, 2005, 2008 ; Diab Balaa, 2011 ; Guzmán Cedillo, 2013 ; Hyland, 2003 ; Popham, 1997 ; Rublee, 2014 ; Tardif, 2006).

Popham (1997) mentionne que la grille descriptive comprend trois éléments essentiels :

- a. Les critères d'évaluation. Ils sont utilisés pour distinguer une réponse acceptable d'une inacceptable.
- b. Les descripteurs. Ils décrivent les différences façons sur lesquelles la réponse de l'étudiant sera jugée. L'échelle devra proposer une description séparée pour chaque portrait attendu.
- c. La stratégie de notation. Elle se réfère à l'utilisation d'une grille holistique ou d'une grille analytique pour porter le jugement.

Selon Airasian, Engemann et Gallagher (2007), Andrade (2005), Côté (2014), Diab et Balaa (2011), Ene et Kosobucki (2016) et Scallon (2004), les grilles descriptives présentent quelques avantages :

- a. S'assurent d'un degré élevé de concordance des évaluations menées par différentes personnes, c'est-à-dire une plus grande facilité d'interprétation univoque des qualités jugées ;
- b. Proposent des rétroactions de qualité adressées aux élèves à partir d'outils dont ils peuvent se servir ;
- c. Évitent la comparaison entre les élèves en dispensant un caractère critérié, et non normatif, l'aspect descriptif du jugement;
- d. Exigent une expertise des personnes qui construisent des outils d'appréciation ;
- e. Facilitent l'utilisation des grilles par les élèves, dans leur apprentissage de l'autoévaluation par l'aspect descriptif, indépendant des autres productions;
- f. Établissent à l'avance les manifestations observables de la compétence ;
- g. Offrent des informations descriptives de la performance pour les étudiants ;
- h. Rendent plus facile l'évaluation de la part de l'enseignant ;
- i. Réduisent la subjectivité de la note.

Pour ces mêmes auteurs, l'inconvénient des grilles descriptives est l'application limitée à un très petit nombre de critères. Rublee (2014) ajoute aussi que le temps que nous prenons pour créer ce type d'instrument est un autre inconvénient. Andrade (2005) mentionne que les étudiants ne comprennent pas facilement l'utilisation d'une grille descriptive, sinon il faut les accompagner dans la compréhension de chaque critère et descripteur de la grille et leur expliquer sa fonction, car la plupart des étudiants ne sont pas habitués à l'utiliser.

Wiggins (1998) donne quelques caractéristiques d'une bonne grille descriptive :

- a. Être suffisamment génériques pour relier les objectifs généraux à une tâche de la performance individuelle ;
- b. Permettre de distinguer la validité d'une performance ;
- c. Comprendre des critères indépendants ;
- d. Se baser sur l'analyse de plusieurs exemples de travaux ;
- e. S'appuyer sur un langage descriptif ;
- f. Permettre de porter un jugement professionnel ;

g. Utiliser des descripteurs permettant à l'étudiant de vérifier sa notation, de faire une autoévaluation et de s'autocorriger.

D'après Bachman et Palmer (2010), Brown et Abeywickrama (2010) et Yi (2012), il existe deux approches pour évaluer la production écrite : analytique et holistique ou globale. Nous traiterons ces deux types de grilles descriptives dans les prochaines sections.

2.2.3.2. La grille holistique ou globale

La grille holistique ou globale consiste à assigner une cote chiffrée à une production avec les commentaires généraux (Scallon, 2004; Wiggins, 1998). La principale caractéristique est de présenter une seule échelle descriptive comportant plusieurs échelons qui décrivent les différents niveaux de performance attendus au regard de la tâche (Côté, 2014). Le nombre d'échelons varie selon le contexte, mais se situe normalement entre trois et six (Côté, 2014). Elles fournissent un jugement général concernant la qualité de la performance ou de la réponse de l'apprenant (Brookhart et Nitko, 2008; Durand et Chouinard, 2012; Rezaei et Lovorn, 2010; Wiggins, 1998). L'exemple suivant a été présenté par Sévigny (2006) pour la rédaction à grande échelle au Canada pour des élèves francophones et anglophones.

Tableau 5: Exemple d'une grille holistique

Niveau	Descriptions
6	La production écrite respecte le nombre de mots demandés et le sujet, elle est très bien organisée, souvent raisonnée avec soin; elle a un très bon sens d'unité; remarquable utilisation de phrases simples et complexes (juxtaposées, coordonnées et subordonnées); elle a un bon choix de mots qui peut être : pertinent, expressif, frappant (accroche l'attention du lecteur) ou créatif; virtuellement aucune erreur grammaticale ou d'orthographe et de ponctuation (moins de 2%).
5	La production écrite respecte le nombre de mots demandés et le sujet. Elle est bien organisée; elle a un bon sens d'unité; utilisation pertinente de phrases simples et complexes; elle a un bon choix de mots qui peut être expressif et frappant; peu d'erreurs grammaticales ou d'orthographe et de ponctuation (de 2% à 4%).
4	La production écrite atteint le 75% du nombre de mots demandés ou bien elle le dépasse d'un 25%. Elle respecte partiellement le sujet. Elle est organisée malgré l'absence parfois d'exemples et/ou de logique ; elle a un sens d'unité même si la transition peut manquer; utilisation acceptable de phrases simples et complexes ; choix de mots appropriés pour le niveau de deuxième/troisième/quatrième année quoique le choix de mots peut parfois être élémentaire; quelques erreurs dans la grammaire, l'orthographe et la ponctuation (de 4% à 6%), qui ne distraient pas nécessairement le lecteur de la continuité du texte.
3	La production écrite est hors sujet et/ou ne respecte pas le nombre de mots demandés. Le thème est organisé, mais les idées sont parfois superflues. L'utilisation des exemples est peu pertinente et/ou restreinte. Elle a peu d'unité (quelques problèmes de cohésion/cohérence, manque parfois des transitions) et les types de phrases sont peu diversifiés; choix de mots pauvre ou répétitif; erreurs dans la grammaire l'orthographe et la ponctuation (de 6% à 8%), qui distraient le lecteur du contenu et de la continuité du texte.
2	La production écrite renferme un problème d'organisation, elle ne respecte pas le sujet ni le nombre de mots demandés. Elle manque de logique et/ou d'exemples précis, idées superflues; utilisation restreinte de types de phrase (elles sont souvent simples et quelques-unes sont complexes et mal structurées et utilisées); choix de mots pauvre et répétitif; erreurs dans la grammaire, l'orthographe et la ponctuation (de 8% à 10%), qui distraient le lecteur du contenu et de la continuité du texte.
1	La production écrite renferme une faiblesse au niveau du développement du thème, elle ne respecte pas le sujet ni le nombre de mots demandés ; manque d'unité (il n'y a pas de transition, problème de cohésion et cohérence; absence de diversité de types de phrases; choix de mots pauvre, répétitif et manque de justesse; nombreuses erreurs dans la grammaire, l'orthographe et la ponctuation qui nuisent à la lecture (plus de 10%).

Source : Sévigny (2006) et quatrième atelier de formation avec les professeurs de l'Université de Costa Rica

Selon Bachman et Palmer (2010), Brookhart et Nitko (2008) et Brown et Abeywickrama (2010), les avantages de la grille holistique sont :

- a. La rapidité de l'évaluation ;
- b. Le haut degré de fiabilité entre les évaluateurs ;
- c. Les scores représentant des standards sont facilement interprétés par les apprenants ;
- d. Les scores qui mettent en évidence les points forts des apprenants ;

e. un bon instrument pour l'évaluation certificative.

Ces mêmes auteurs présentent aussi quelques inconvénients, par exemple :

- a. Le manque d'information pour savoir ce qu'on doit améliorer ;
- b. Les évaluateurs qui doivent être bien entraînés pour utiliser ce type de grille ;
- c. La difficulté de savoir ce que le score reflète réellement, car elle fait référence à plusieurs éléments en même temps ;
- d. Un instrument inadéquat pour l'évaluation formative

Pour notre recherche, nous nous intéresserons principalement à la grille descriptive analytique qui a été utilisée par nos participantes pour évaluer la production écrite..

2.2.3.3. La grille descriptive analytique ou critériée

La grille descriptive analytique consiste à évaluer le texte écrit à partir de plusieurs sous-catégories, comme l'organisation des idées, la grammaire, le lexique, etc., c'est-à-dire l'évaluateur évalue chaque dimension et critère de façon indépendante et séparée (Bachman et Palmer, 2010 ; Brookhart et Nitko, 2008 ; Brown et Abeywickrama, 2010 ; Rezaei et Lovorn, 2010 ; Wiggins, 1998). Une grille descriptive est une échelle sous forme de continuum constituée de plusieurs échelons, dont le nombre peut varier selon le contexte ; généralement, elle possède de trois à six échelons (Côté, 2014 ; Durand et Chouinard, 2012). L'exemple proposé est la grille descriptive analytique utilisée par nos participantes pour l'évaluation de la production écrite de leurs étudiants. Cette grille a été adaptée et ajustée selon la grille descriptive analytique du MELS (2012) pour évaluer les productions écrites de la fin du troisième cycle primaire au Québec.

Tableau 6: Exemple d'une grille descriptive analytique

	A Très satisfaisant	B Satisfaisant	C Parti. satisfaisant	D Peu satisfaisant	E Insatisfaisant
Pertinence des idées liées au sujet et à l'intention 10%	Le sujet de la production écrite est très bien développé et explicitement présenté. Il respecte particulièrement bien l'intention, toutes les idées traitées sont bien expliquées et illustrées par des exemples. L'étudiant utilise des moyens efficaces pour capter l'intérêt du lecteur tout au long de la production écrite.	Le sujet de la production écrite est bien développé et présenté. Il respecte l'intention. La plupart des idées sont expliquées et illustrées par des exemples. L'étudiant utilise des moyens pour susciter l'intérêt du lecteur tout au long de la production écrite.	Le sujet de la production écrite est présenté sommairement et il respecte les exigences minimales de l'intention. Quelques idées sont expliquées et illustrées par quelques exemples. L'étudiant utilise parfois des moyens pour susciter l'intérêt du lecteur.	Le sujet de la production écrite est présenté sommairement et il manque un élément principal pour que l'intention soit respectée. Les idées sont parfois illustrées par des exemples. L'étudiant utilise très peu de moyens pour susciter l'intérêt du lecteur.	Le sujet de la production écrite est présenté très sommairement. Il a peu ou pas de lien avec l'intention. Les idées sont hors-sujets et ne sont pas illustrées par des exemples. Les moyens pour susciter l'intérêt du lecteur sont absents.
Cohérence de l'organisation 10%	Les idées progressent aisément (sans rupture, sans interruption), de façon logique et chronologique. Le texte est divisé en paragraphes qui correspondent très bien avec les idées. Des liens appropriés sont toujours établis entre les phrases et les paragraphes.	Les idées progressent de façon logique ou chronologique malgré quelques ruptures dans la fluidité des phrases. Le texte est divisé en paragraphes qui correspondent aux idées. Des liens appropriés sont souvent établis entre les phrases ou les paragraphes.	Les idées présentent des problèmes de progression logique ou chronologique. Le texte présente un ou plusieurs paragraphes parfois maladroits. Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases ou les paragraphes.	Plusieurs idées ne sont pas assemblées de façon logique ou chronologique. OU Les idées ne sont pas groupées en paragraphes ou le sont de façon inappropriée.	Les idées sont très difficiles à suivre.
Justesse du vocabulaire 5%	Les expressions et les mots sont précis, justes, très variés et parfois évocateurs et recherchés.	Les expressions et les mots sont précis et variés.	Les expressions et les mots sont simples et adaptés à la production. Ils sont parfois précis.	Les expressions et les mots sont imprécis ou répétitifs et appartenant parfois au registre familier.	Les expressions et les mots sont imprécis, répétitifs et appartenant au registre familier.
Qualité de la langue 15%	Toutes les phrases ou presque toutes sont bien structurées, bien construites et bien ponctuées	Plusieurs phrases sont bien structurées et construites, malgré quelques erreurs de ponctuation	Certaines phrases ont des problèmes de structures et de ponctuation	La plupart de phrases sont mal structurées et mal ponctuées.	Toutes les phrases ou presque toutes sont mal structurées et mal ponctuées.
	La production écrite présente très peu d'erreurs dans les accords des groupes nominaux et l'orthographe d'usage	La production écrite présente quelques erreurs d'accord dans les groupes nominaux et d'orthographe d'usage	La production écrite présente un nombre important d'erreurs dans les accords des groupes nominaux et dans l'orthographe d'usage	La production écrite présente beaucoup d'erreurs d'accord dans les groupes nominaux et d'orthographe d'usage	La production écrite présente trop d'erreurs d'accord dans les groupes nominaux et d'orthographe d'usage
	La concordance de différents temps verbaux et l'accord des verbes sont toujours respectés	La concordance de temps et l'accord des verbes sont souvent respectés	La concordance de temps et l'accord des verbes sont partiellement respectés	La concordance de temps et l'accord des verbes sont peu respectés	La concordance de temps et l'accord des verbes sont très peu respectés
	(de 0 à 1%)	(de 2 à 3%)	(de 4 à 5%)	(de 6 à 7%)	(8% et plus)
Variété des phrases 5%	Présence de phrases simples et d'une variété de phrases complexes élaborées	Présence de phrases simples et d'un nombre important de phrases juxtaposées,	Présence de phrases simples, d'un grand nombre de phrases juxtaposées et	Présence d'un grand nombre de phrases simples et quelques	L'existence d'une déficiente élaboration des phrases (phrases

	(juxtaposées, coordonnées et subordonnées).	coordonnées et subordonnées.	coordonnées et quelques phrases subordonnées.	phrases complexes élaborées.	simples et/ou juxtaposées).
--	---	------------------------------	---	------------------------------	-----------------------------

Source : MELS (2012) et quatrième atelier de formation avec les professeurs de l'Université de Costa Rica

Bachman et Palmer (2010), Brookhart et Nitko (2008), Brown et Abeywickrama (2010), Côté (2014), Coulehan et Granek (2012), Rezaei et Lovorn (2010) et Wiggins (1998) mentionnent quelques avantages, par exemple :

- a. Elle offre aux apprenants plus de rétroactions que la grille holistique, car le fait d'utiliser différents critères leur permet d'améliorer le processus d'écriture ;
- b. Elle permet d'évaluer différentes composantes de la langue dans les différents échelons ;
- c. Elle propose un profil pour chaque composante de la langue évaluée à l'apprenant et ainsi on peut identifier les points forts et faibles pour chacune. De cette manière, on donne aussi de l'information diagnostique à l'enseignant ;
- d. Elle reflète chaque élément que l'évaluateur prend en considération au moment d'évaluer l'utilisation de la langue ;
- e. C'est un bon outil pour l'évaluation formative et on peut l'adapter aussi pour l'évaluation certificative.

Toutefois, d'après ces auteurs, il existe aussi quelques inconvénients :

- a. Il est parfois difficile de porter un jugement global, d'établir le score de la production de l'étudiant ;
- b. Il faut établir un accord inter-juge pour chaque critère évalué.

En somme, nous observons que la grille descriptive analytique est un bon instrument pour l'évaluation formative et elle offre plus de rétroactions que la grille holistique. C'est ainsi que nous retenons surtout ce type de grille pour notre recherche et dans notre prochaine section, quelques recherches sur cet outil d'évaluation seront présentées.

2.2.3.4. Les recherches sur les grilles descriptives analytiques

Les recherches sur les grilles descriptives analytiques peuvent être divisées en deux grandes sections : celles en enseignement supérieur avec différentes disciplines et celles en enseignement d'une langue. En ce qui concerne les recherches au niveau de l'enseignement supérieur, nous avons identifié trois recherches descriptives (Arribalzaga, 2016 ; Furze et coll., 2015 et Raposo et Martínez, 2011) sur la perception des enseignants qui ont participé à un entretien. Une est faite avec des enseignants d'un cours de médecine, l'autre avec des enseignants d'un cours de raisonnement clinique et l'autre avec ceux d'un cours de tutorat. Il en résulte que la grille descriptive analytique est un bon instrument pour fournir de la rétroaction aux étudiants. Arribalzaga¹⁵ (2016) mentionne aussi que cet instrument rend plus facile l'évaluation de l'enseignant, car il établit par avance les aspects sur lesquels porte l'évaluation. En plus, il montre à l'étudiant les aspects sur lesquels il a besoin d'appui et élimine l'incertitude des étudiants sur les aspects à évaluer, car ils connaissent préalablement les critères sur lesquels porte l'évaluation. Raposo et Martínez (2011) considèrent aussi qu'il est important que les étudiants connaissent les critères avant l'évaluation. Cette situation rend l'évaluation plus objective et transparente pour les étudiants et, en même temps, régule et oriente l'apprentissage de l'étudiant en mettant en évidence ce que les enseignants attendent de leur travail. Furze et coll.¹⁶ (2015) ajoutent qu'il est nécessaire de valider la grille avant son utilisation et que cette validation doit passer par plusieurs étapes. Dans leur étude, ils ont fait une première validation avec quatre groupes d'évaluateurs composés d'experts en évaluation, d'enseignants en médecine, de spécialistes en raisonnement clinique et d'experts de la faculté d'éducation qui ont fait des commentaires sur la grille. Puis, une deuxième validation a été faite par cinq spécialistes en éducation dans un groupe de discussion. Après avoir fait des ajustements à la grille, un groupe de 48 spécialistes en médecine a répondu à une enquête en ligne sur les questions suivantes : (1) Quelle partie de la grille est la plus pertinente?, (2) Quelle partie de la grille a posé des problèmes lors de son utilisation, (3) Quelles sont les suggestions pour l'améliorer et (4) Considérez-vous que trois critères et cinq échelons sont suffisants?. Ensuite, dix professeurs ont fait des

¹⁵ La grille utilisée avait quatre échelons et quatre critères.

¹⁶ La grille utilisée avait cinq échelons et quatre critères.

rétroactions sur l'utilité de la grille après l'avoir utilisée en classe. Finalement, six spécialistes ont répondu à une autre enquête sur le contenu de la grille pour une dernière validation. De plus, ce type d'instrument permet aux étudiants de développer leur autorégulation et de s'engager dans une autoréflexion critique. Finalement, la grille permet aux étudiants d'identifier leurs faiblesses et de les guider à les surmonter d'un travail à l'autre.

Par ailleurs, la recherche de Raposo-Rivas et Martínez-Figueira (2014) avec 71 étudiants d'un cours universitaire avait comme objectif de mettre en place de nouveaux instruments d'évaluation dans un cours universitaire, d'analyser la perception des participants et d'analyser l'impact de cet instrument sur la maîtrise des contenus et le développement des compétences chez les étudiants. Les étudiants étaient distribués en deux groupes : le groupe expérimental qui a utilisé la grille descriptive (38 étudiants) et le groupe contrôle qui ne l'a pas utilisée (33 étudiants). Les instruments pour la collecte de données étaient : l'analyse des grilles descriptives, le journal de bord et le questionnaire. Comme principaux résultats, les auteurs trouvent que les étudiants du groupe expérimental ont amélioré leurs notes au fur et à mesure, car au début, ils avaient une note similaire, mais pour les deux dernières activités, ils ont augmenté progressivement leur note. Quant à l'expérience de l'utilisation de cet instrument, les étudiants l'ont valorisée positivement, car ils trouvent que l'évaluation était plus juste, objective et réflexive. De plus, ils considèrent que la grille descriptive leur a permis de s'améliorer, d'être plus responsable de leur apprentissage, de connaître ce que l'enseignant attendait de leur travail et de réfléchir sur leur travail.

Dans sa recherche quantitative, qui visait de cerner la perception des étudiants et des professeurs sur l'utilisation de la nouvelle grille descriptive analytique, Vanier (2011) a utilisé un questionnaire auprès des étudiants (n=80) et des enseignants (n=4) de l'Université d'Alberta (le Canada). Celui-ci comprenait des questions ouvertes où l'étudiant devait justifier sa réponse et des questions fermées avec une échelle Likert à cinq échelons. La grille descriptive analytique utilisée avait six échelons et sept critères. Comme résultats, l'auteure trouve que la grande majorité des étudiants pensent que la grille descriptive analytique leur donnait suffisamment de rétroactions au sujet de leurs travaux de laboratoire et qu'elle leur permettait de faire une autoévaluation pour identifier leurs forces et leurs faiblesses. En plus, les participants croient

que cet instrument rendait l'évaluation plus transparente, moins frustrante et les encourageaient à accomplir le travail de façon séquentielle. Pour le cas des instructeurs, ils mentionnent qu'ils n'ont pas aimé utiliser la grille descriptive analytique, car ils n'avaient pas eu une formation appropriée avant le début de la session et cet instrument leur prenait plus de temps pour évaluer les travaux des étudiants. Toutefois, ils trouvent que c'est un bon instrument pour donner de la rétroaction aux étudiants. Dans une autre recherche quantitative, Fernández et Fialho (2016) explorent les émotions de 65 élèves portugais sur leur expérience par rapport à l'utilisation d'une grille descriptive analytique utilisée pour évaluer une production écrite. Ils ont répondu à un questionnaire. Les résultats montrent que 75% des élèves considèrent très positif l'utilisation de cet instrument d'évaluation contre 5% qui considèrent que c'est négatif. 80% trouvent que cette grille leur permet d'améliorer sa tâche et plus de 50% pensent que c'est fiable et ils sont satisfaits de leur évaluation, tandis que 20% des élèves sont stressés et préoccupés lorsqu'ils sont évalués par cet instrument.

Quant aux recherches portant sur la compétence de la production écrite, la recherche descriptive-compréhensive à partir d'une formation pour les enseignants de Gagnon, Monnier et Dolz (2014) montre que les grilles descriptives sont les instruments les plus employés pour l'évaluation de la production écrite, car elles permettent d'établir les critères, les indicateurs précis à utiliser pour apprécier le degré d'adéquation à la tâche d'écriture proposée et la pondération à accorder aux différents critères sélectionnés. Elles constituent une aide pour fixer le seuil de réussite et communiquer le résultat à l'élève. Les grilles peuvent être mises au service de l'autoévaluation par l'élève de ses productions successives.

L'étude de cas de Leggette et coll. (2013) avait pour but de comparer les résultats obtenus par les étudiants (n=16) de l'Université de Texas (les États-Unis), dans leurs différents travaux. La grille descriptive utilisée pour faire l'autoévaluation avait quatre critères : idée et contenu du développement, style, organisation et conventions linguistiques et quatre échelons : en développement, suffisant, compétent et exemplaire. Les productions écrites rédigées par les étudiants durant le semestre sont le compte rendu, le memorandum technique, le communiqué de presse, la lettre commerciale, la lettre de motivation et le curriculum vitae ainsi que le rapport technique. Les étudiants devaient compléter la grille descriptive d'autoévaluation pour ces six

productions écrites avant de les soumettre aux évaluateurs. Seize étudiants y ont participé, mais seulement 11 ont complété la grille pour les six travaux. Comme principaux résultats, les auteurs remarquent que la note des étudiants a augmenté tout au long du semestre, car ils étaient plus confortables au moment d'autoévaluer leurs travaux et ont joué un rôle plus actif dans leur processus d'apprentissage. L'utilisation de la grille descriptive pour l'autoévaluation permet aux étudiants de comprendre quels sont les éléments qu'ils doivent faire attention au moment de rédiger une production écrite. En même temps, elle oblige les étudiants à lire et relire leurs travaux avant de les remettre aux enseignants. Cependant, entre le travail 3 et le travail 4, il existe une diminution des résultats, cette situation s'expliquerait du fait que les étudiants avaient moins de confiance au moment d'écrire une lettre commerciale et en plus, la rédaction de cette lettre était située au milieu du semestre au moment où ils avaient d'autres travaux des autres cours à rendre. Ils étaient donc plus stressés et ils ont dédié moins de temps à préparer ce travail.

Guzmán Cedillo (2013) a fait une recherche quasi-expérimentale longitudinale pour examiner si le niveau de la performance des étudiants, dans la production des textes argumentatifs, a augmenté avec l'utilisation des grilles descriptives. Onze étudiants universitaires et deux évaluateurs indépendants ont participé à la recherche. Deux grilles descriptives avec trois échelons ont été utilisées : une pour les évaluateurs et une autre adaptée pour l'autoévaluation des étudiants. Les cinq critères sont : langage, collaboration, respect, fondement et argumentation. Les étudiants ont été évalués à trois moments (au début, au milieu et à la fin). Dans l'évaluation du milieu, les étudiants ont utilisé la grille descriptive pour faire une autoévaluation de leurs travaux. Comme principaux résultats, au moment de comparer la notation obtenue au début et au milieu, l'auteure constate qu'il existe une différence significative pour quatre critères (collaboration, respect, fondement et argumentation), mais la différence n'est pas très significative entre celle du milieu de session et celle de la fin de session. L'auteure conclut en disant que l'hypothèse proposée au début de la recherche a été refusée, car le critère de langage n'a pas présenté de différences significatives.

Finalement, Lipnevich et coll. (2014) ont fait une recherche expérimentale qui visait à examiner quelle est la condition de rétroaction la plus effective pour les étudiants, alors qu'ils avaient la possibilité de revoir leur travail après la rétroaction reçue dans le premier travail. Les

étudiants étaient divisés en trois groupes selon les conditions de rétroaction : (1) Grille descriptive (G1), (2) Exemples de travaux (faible, moyen et excellent) (G2) et (3) Grille descriptive et exemples de travaux (G3). Cent étudiants universitaires y ont participé en écrivant un texte de 2 à 3 pages. Ils recevaient la rétroaction selon une des conditions mentionnées et ils devaient remettre la deuxième version de leur travail cinq jours après. La grille descriptive contenait trois échelons et dix critères : description du thème de recherche, plan de la recherche, matériels de recherche, participants, procédé, implications de potentiels résultats pour les parents et les familles, implications de potentiels résultats pour les enfants, présentation du travail, écriture/grammaire et style. Les étudiants ont aussi participé à des groupes de discussion pour parler de leur expérience. Les résultats montrent que les étudiants du G1 ont mieux performé dans la deuxième version de leur travail que ceux du G2 et ceux du G3. Il est important de mentionner que les trois groupes d'étudiants se sont améliorés de la première version de leur travail à la deuxième. Dans le groupe de discussion, le G2 a mentionné qu'ils n'ont pas regardé les exemples d'un travail d'un étudiant faible et moyen, seulement le travail d'un étudiant fort. Ils ont utilisé ce travail comme modèle pour faire la deuxième version de leur travail. La même situation s'est produite avec le G3 qui a trouvé que le travail d'un étudiant fort était plus utile au moment de faire la deuxième version de leur travail. Ce groupe d'étudiants mentionne aussi que la grille descriptive est un bon instrument qui indique sur quoi porterait l'évaluation de l'essai, mais les exemples d'essai sont importants pour avoir une idée de ce qu'est un bon essai. Le G1 mentionne que la grille descriptive est un instrument efficace qui les aide à réviser leur travail. Finalement, les trois groupes d'étudiants apprécient le fait d'avoir eu la possibilité de retravailler leur essai, car cela les engage à améliorer leur travail. Ils trouvent aussi qu'avoir un exemple d'un bon essai est la meilleure manière de rétroaction, car elle les aide à savoir ce qu'on attend de leur travail.

Comme synthèse à cette deuxième section sur l'instrumentation, nous retenons les points suivants. Tout d'abord, pendant l'étape de la collecte d'information, nous avons différents types d'instruments, mais nous nous intéressons surtout à la situation de compétences car la production écrite est un exemple de celle-ci. Puis, en ce qui concerne les instruments d'interprétation et de jugement pour une production écrite, la grille descriptive analytique est un bon outil pour l'évaluation formative, car selon les recherches, elles s'accordent sur le fait qu'il

s'agit d'un bon instrument qui fournit de la rétroaction aux étudiants (Arribalzaga, 2016 ; Furze et coll., 2015 ; Raposo et Martínez, 2011 ; Vanier, 2011). Les chercheurs constatent aussi que cet instrument est souvent utilisé par les étudiants pour faire une autoévaluation du travail (Gagnon, Monnier et Dolz, 2014 ; Guzmán Cedillo, 2013 ; Leggette et coll., 2013; Vanier, 2011), en les engageant dans leur apprentissage (Lipnevich et coll., 2014), en les impliquant dans l'autorégulation et l'autoréflexion critique (Furze et coll. (2015), en les rendant plus responsables de leur apprentissage (Raposo-Rivas et Martinez-Figueira, 2014) et en les aidant à identifier leurs forces et leurs faiblesses (Furze et coll., 2015). De plus, elle rend plus facile l'évaluation, garantit la transparence et l'objectivité de l'évaluation (Arribalzaga, 2016; Raposo et Martínez, 2011 ; Raposo-Rivas et Martinez-Figueira, 2014 ; Vanier, 2011). Cependant, les recherches montrent aussi quelques inconvénients lors de l'utilisation d'une grille descriptive analytique, par exemple, les enseignants prennent beaucoup de temps pour la création de cet instrument (Ruble, 2014). Il faut retravailler souvent la première version d'une grille descriptive analytique pour avoir un instrument valide (Furze et coll., 2015). Dans notre carte conceptuelle, nous présentons la synthèse et le lien de différents concepts de cette section.

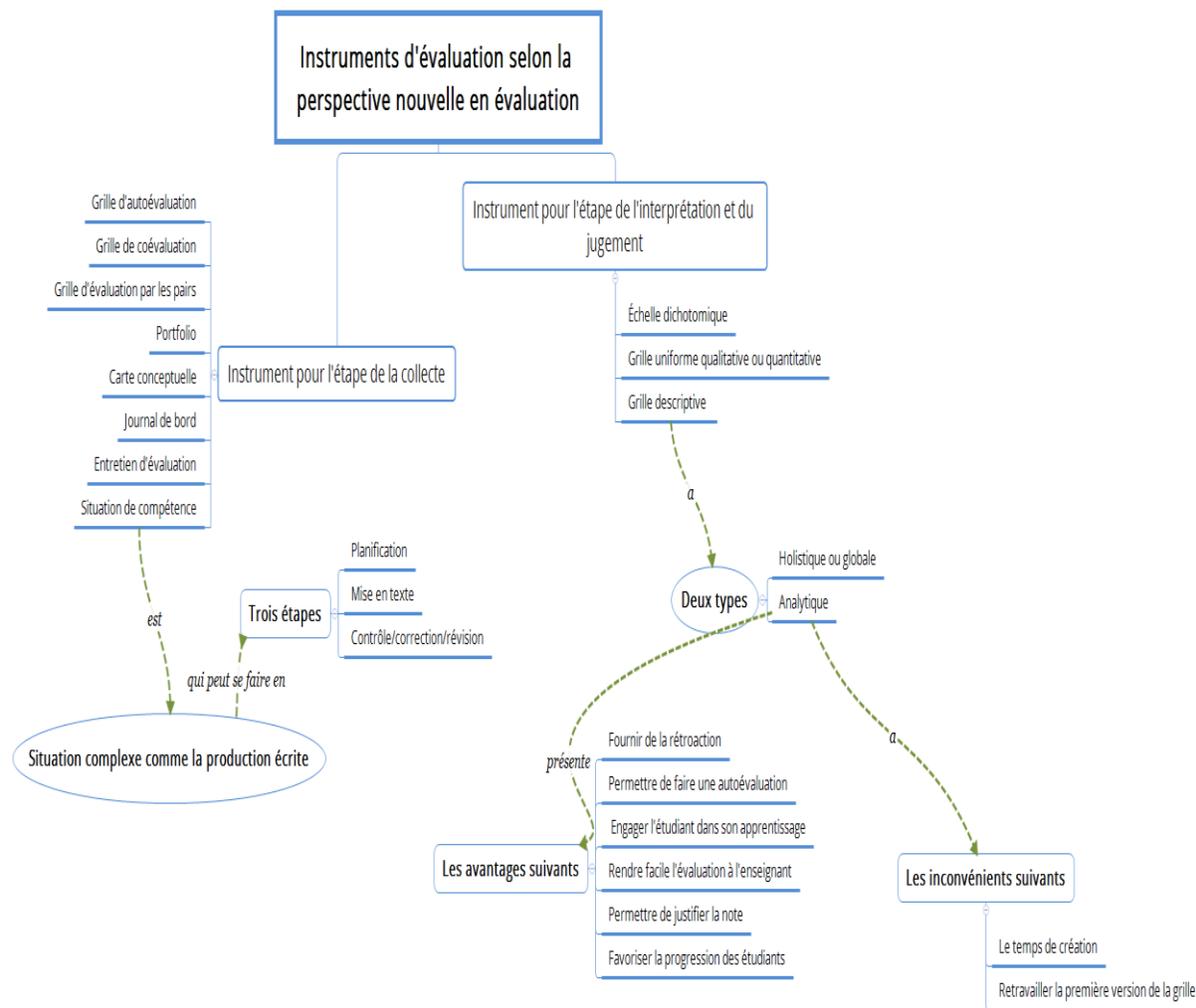


Figure 2 : Les instruments d'évaluation selon la nouvelle perspective en évaluation

Pour notre recherche, nous nous intéressons surtout aux grilles descriptives analytiques pour évaluer la performance d'un étudiant lors de la production écrite et, en même temps, elle lui fournit une rétroaction qui sera le sujet de notre prochaine section.

2.3. La rétroaction

Comme nous l'avons déjà précisé dans le chapitre précédent, notre intérêt sera surtout à la rétroaction descriptive parce qu'elle est liée à l'évaluation formative, et fournit des informations importantes pour aider l'étudiant à améliorer son travail (Brookhart, 2010b;

Tunstall et Gipps, 1996). De plus, elle est la composante la plus importante de l'évaluation formative (Abedi, 2010 ; Havnes et coll., 2012 ; Ion, Silva et Cano García, 2013 ; Narciss, Sosnovsky, Schnaubert, Andrés, Eichelmann, Gogvadze et Melis, 2014 ; Vives-Varela et Varela-Ruiz, 2013). Dans cette section, nous expliquerons d'abord le concept de rétroaction puis, nous identifierons les caractéristiques d'une rétroaction efficace. Ensuite, nous introduirons des recherches empiriques qui traitent de ce concept.

2.3.1. Le concept de rétroaction

Le concept de rétroaction, traduction du mot anglais *feedback*, n'est pas nouveau (Lapointe, 2011) et a été défini par plusieurs auteurs. Selon Ramaprasad (1983), la rétroaction est une information sur l'écart entre le niveau actuel et le niveau attendu. Cette information peut être fournie par une source, non nécessairement externe (professeur, livret, parents, étudiants ou soi-même) sur un aspect ou quelques aspects de la performance d'un étudiant, sur son processus d'apprentissage et elle permet d'améliorer l'apprentissage (Bachman, 1990 ; Duijnhouwer, Prins et Stokking, 2012 ; Hattie et Timperley, 2007 ; Nicol et Macfarlane-Dick, 2006). Elle peut aussi être une réponse correcte, une correction, une stratégie ou encore un encouragement (Hattie et Timperley, 2007). C'est ce qui permet à l'étudiant, selon Valdivia (2014) et Wiggins (1993, 1998), de savoir ce qu'on attend de son travail, ce qu'il doit améliorer et ce qui est fait correctement et incorrectement, c'est-à-dire c'est une preuve qui confirme ou infirme la justesse des actions. L'expression *feedback* est en fait une information en retour pour l'élève constituant un prolongement de l'apprentissage ou une consolidation graduelle d'habiletés qui ne s'acquièrent que progressivement (Scallon, 1992, 2008). Dans le même sens, Lira-Gonzalez (2011) mentionne que la rétroaction est un commentaire ou une information que l'apprenant reçoit de l'enseignant, des autres apprenants ou de soi-même après réflexion. Rodet (2000) l'identifie davantage à « une réaction déclenchée automatiquement après une perturbation, visant à provoquer une action corrective en sens contraire » (p. 47). Il ajoute aussi qu'elle peut être fournie de manière orale ou écrite. Shute (2008) ajoute que son but est celui de modifier sa pensée ou son comportement afin de l'aider à améliorer son apprentissage et, selon Lapointe (2011), de l'informer sur la qualité de son activité d'apprentissage et de lui permettre d'approfondir sa connaissance tout en lui indiquant comment y parvenir. Vives-Varela et

Varela-Ruiz (2013) indiquent pour leur part que la rétroaction est une habileté que l'enseignant développe afin de partager une information spécifique avec l'étudiant pour que celui-ci réfléchisse sur son processus d'apprentissage et, en conséquence, il pourrait atteindre les buts fixés et corriger ses erreurs. Elle permet ainsi à l'étudiant de faire une révision de ce qu'il est en train d'acquérir pendant son apprentissage et de l'aider dans son développement de son processus d'apprentissage, car on lui dit ce qu'il a fait et ce qu'il n'a pas fait afin qu'il puisse apporter des ajustements (Bachy et Lebrun, 2009; Hyland et Hyland, 2006; Lee, 2007; Wiggins, 1998).

Les auteurs recensés s'entendent pour décrire la rétroaction comme une information fournie par l'enseignant ou d'autres apprenants, de manière orale ou écrite, permettant à l'étudiant de prolonger son apprentissage, de savoir ce qu'il a acquis, de faire les modifications ou les ajustements nécessaires à ses travaux, de corriger ses travaux, de réfléchir à son apprentissage et d'approfondir sa connaissance en lui donnant des pistes pour y parvenir. C'est cette définition que nous retiendrons pour le concept de rétroaction. Butler et Winne (1995) résumant bien les principales fonctions de la rétroaction :

- a. « Confirmer la réponse de l'élève lorsqu'elle est adéquate;
- b. Ajuster la compréhension de l'élève lorsque ses réponses présentent des confusions;
- c. Ajouter une information à ses connaissances antérieures si la réponse est incorrecte et révèle un manque de connaissance;
- d. Remplacer des connaissances erronées;
- e. Restructurer les schémas ou théories de l'élève incompatibles avec le nouveau matériel » (p. 275).

L'analyse et la synthèse du concept de rétroaction et de ses fonctions, nous amènent à situer le lien entre la rétroaction et la régulation, deux éléments essentiels pour l'évaluation formative, car elles permettent d'intervenir dans le processus d'apprentissage. Ainsi, la qualité de la régulation dépendra de la qualité des rétroactions faites à l'étudiant (Lapointe, 2011) et selon Perrenoud (1997), plusieurs interventions pédagogiques dans la salle de classe ont cette visée. Toutefois, elles s'avèrent souvent infructueuses ou inadéquates. C'est la raison pour laquelle il est important de développer une rétroaction efficace.

2.3.2. La rétroaction efficace

La rétroaction efficace porte à la fois sur des facteurs cognitifs et motivationnels, car elle fournit aux étudiants l'information dont ils ont besoin pour savoir où ils en sont dans leur apprentissage et ce qu'ils doivent faire par la suite (Brookhart, 2010b). Brookhart affirme qu'une rétroaction efficace contient des informations utiles à l'apprentissage et elle s'insère dans une démarche d'évaluation en classe où les apprenants voient d'un bon œil les critiques constructives et comprennent que cette pratique est indispensable à l'apprentissage.

Selon Brookhart (2010b), Nicol et Marfalane-Dick (2006), Valdivia (2014) et Wiggins (1993, 1998), les caractéristiques et les fonctions d'une rétroaction efficace sont:

- a. Être immédiate afin de permettre à l'apprenant d'améliorer son travail et de rediriger son processus d'apprentissage ;
- b. Être descriptive pour donner suffisamment d'information à l'apprenant afin de l'orienter dans son apprentissage ;
- c. Préciser les points forts de son travail et indiquer clairement ce qu'il doit améliorer ;
- d. Permettre à l'apprenant de faire une autoévaluation de son travail ;
- e. Permettre à l'enseignant de faire des ajustements de son enseignement ;
- f. Habilitier de développer un dialogue constant entre l'apprenant et l'enseignant ;
- g. Soutenir la motivation de l'apprenant ;
- h. Évaluer le progrès de l'apprenant sans faire de comparaison avec d'autres étudiants du même niveau.

Ces caractéristiques d'une rétroaction efficace répondent à trois questions formulées par Hattie et Timperley (2007) qui sont utilisées en évaluation formative et qui doivent être bien comprises par l'étudiant :

- a. Où je m'en vais ? Quel est le but visé ? l'intention ? (*feed up*), signifie qu'on doit informer l'étudiant s'il est en train d'atteindre les objectifs d'apprentissage du cours et de chaque activité en particulier.

b. Comment vais-je m’y rendre ? m’y prendre ? (*feed back*), suggère des stratégies à l’étudiant pour qu’ils fassent les ajustements pertinents dans son apprentissage.

c. Qu’est-ce que je vais faire par la suite ? Dans quel contexte réinvestir ou transférer ce que j’ai appris ? (*feed forward*), a un lien avec le transfert, c’est-à-dire si les stratégies proposées sont transférables à d’autres situations, car chaque activité d’apprentissage est liée à la suivante.

De plus, ces trois questions interagissent à quatre niveaux : la tâche, le processus, l’autorégulation et la personne:

a. **La tâche.** Elle consiste à fournir à l’apprenant l’information nécessaire pour qu’il identifie ce qu’il a réussi, reçoive les orientations nécessaires et analyse son travail selon ce qui est attendu afin de clarifier et renforcer quelques aspects de son apprentissage (Hattie et Timperley, 2007). Par exemple, « *Chaque paragraphe doit contenir une idée principale et elle doit se retrouver dans le sujet de la phrase* » (Brookhart, 2010b, p. 23).

b. **Le processus.** La rétroaction sur le processus vise à fournir de l’information sur la manière dont les apprenants ont abordé une tâche, sur la relation entre ce qu’ils ont fait et la qualité de leur travail et sur les stratégies de rechange possibles qui auraient pu également être utiles (Hattie et Timperley, 2007). Par exemple, « *Cette argumentation n’aurait probablement pas convaincu une personne qui ne croit pas à la peine de mort, qu’aurais-tu pu faire d’autre pour avoir une argumentation plus convaincante ?* » (Brookhart, 2010b, p. 23).

c. **L’autorégulation.** La rétroaction sur l’autorégulation est la manière dont l’apprenant dirige son propre apprentissage et elle est efficace si elle augmente la connaissance des apprenants (Brookhart, 2010b ; Hattie et Timperley, 2007). Selon ces mêmes auteurs, elle s’intéresse aux éléments métacognitifs utilisés par les apprenants pour autoréguler leur apprentissage, par exemple, « *Est-ce que tu as fait un plan d’écriture avant de commencer à écrire ?* ».

d. **La personne.** La rétroaction sur la personne sert à apporter un commentaire positif ou négatif qui touche l’affectif de la personne (Hattie et Timperley, 2007). Le type positif est celui qui indique que l’apprenant est sur la bonne voie et qui vient renforcer l’apprentissage (Brookhart, 2010b ; Ramaprasad, 1983 ; Wiliam, 2010), par exemple,

« *Bravo ! Tu as écrit un texte intéressant !* ». Pour les mêmes auteurs, le type négatif est lorsque l'apprenant reçoit des appréciations critiques qui peuvent le démobiliser ou l'inciter à faire mieux, par exemple, « *Ton rapport est en retard ! Qu'est-ce qui ne va pas ?* ». Hattie et Timperley (2007) ajoutent aussi que la rétroaction sur la personne a lieu lorsque le professeur intervient sur l'effort de l'étudiant, la qualité de son travail, sa persévérance et sa motivation.

Selon Brookhart (2010b) et Hattie et Timperley (2007), la rétroaction sur la personne même si elle est appréciée par l'étudiant sur le moment n'est pas très convenable ni très efficace et elle a peu ou pas d'effet sur la progression, car elle ne contient aucune information permettant à l'étudiant de poursuivre son apprentissage. Elle ne lui donne pas de piste sur la correction de la tâche et elle contribue à renforcer l'idée selon laquelle son intelligence est fixe, ce qui sous-entend que la réussite échappe à son contrôle. Toutefois, Hattie et Timperley (2007) indiquent que les élèves préfèrent les rétroactions, qu'elles soient positives ou négatives, qui s'adressent spécifiquement à eux. Dans leur méta-analyse, Kluger et DeNisi (1996) mentionnent que des recherches montrent que les étudiants font plus d'efforts lorsqu'ils reçoivent une rétroaction négative et ainsi, ils augmentent leur motivation pour arriver à atteindre l'objectif fixé dans leur apprentissage. Cependant, d'autres recherches montrent que les étudiants qui reçoivent une rétroaction positive augmentent leur motivation et améliorent leur performance. Les auteurs constatent aussi que l'aspect culturel est un facteur qui intervient dans l'acceptation du type de rétroaction. Par exemple, différentes recherches au Japon et dans les sociétés asiatiques montrent qu'il existe plus d'accord à recevoir une rétroaction négative qu'une rétroaction positive. Ils affirment aussi que les deux types de rétroaction contribuent à l'apprentissage et à l'amélioration de la performance des étudiants, car la rétroaction positive renforce le comportement correct et la rétroaction négative punit le comportement incorrect. Lipnevich et Smith (2009b) ajoutent que les recherches montrent que ce type de rétroaction est le plus courant dans le travail des étudiants. Cependant, deux points de vue opposent ce type de rétroaction. D'un côté, elle influe sur l'auto-estime, la motivation et la performance des étudiants et d'un autre côté, l'impact de ce type de rétroaction sur la performance n'est pas très consistant. Dans la recension des écrits d'Evans (2013), l'auteur mentionne que la rétroaction positive a un impact sur la motivation et la confiance chez les apprenants dans certaines recherches, tandis

que d'autres constatent que ce type de rétroaction n'a pas beaucoup d'impact dans l'apprentissage.

Pour leur part, Hyland et Hyland (2001) ont réalisé une recherche avec deux enseignants et six étudiants universitaires d'anglais langue seconde d'une université en Nouvelle Zélande sur l'impact de la rétroaction écrite : positive, négative et critique constructive. Les rétroactions ont été collectées dans les 10 travaux de la classe A et dans les 7 travaux de la classe B. Trois travaux de chaque classe ont suivi une étape de révision, c'est-à-dire les étudiants ont rédigé un premier brouillon et puis, ils l'ont réécrit selon la rétroaction donnée. Les enseignants ont participé à un entretien sur la manière de fournir une rétroaction écrite et sur ce qu'ils attendent des étudiants après la rétroaction. 495 rétroactions écrites ont été identifiées dans les 51 travaux. Les résultats montrent que 44% des rétroactions sont positives, 31% sont négatives et 25% sont constructives. Les deux enseignants considèrent que la rétroaction positive est importante pour valoriser ce qui est bien. L'enseignante A a formulé 109 rétroactions constructives contre 15 de l'enseignante B. Cette situation est due à la croyance que chaque enseignant porte sur la rétroaction et aussi à la manière dont les enseignants fournissent de la rétroaction. Pour la première, la rétroaction sert à guider l'apprenant dans son apprentissage en lui signalant ce qui est bien et ce qu'il doit améliorer et elle se sert d'une grille composée de différents indicateurs (organisation, introduction, conclusion, conventions linguistiques, etc.) pour fournir de la rétroaction. Pour la deuxième, elle écrit directement les rétroactions sur la copie de l'étudiant et elle considère que la rétroaction doit rendre de manière globale ce que l'étudiant a fait. En ce qui concerne la rétroaction fournie pour le cas où les étudiants devaient retravailler leur production écrite après la rétroaction, les auteurs trouvent que dans le premier brouillon, la plupart sont des rétroactions négatives et, par contre, dans la version finale, la plupart sont des rétroactions positives pour motiver les étudiants dans leur prochain travail. Quant à la nature de la rétroaction, elle se centre sur : les idées, la qualité de la langue, la procédure d'écriture et les aspects généraux de l'essai. En plus, 75% des rétroactions positives sont accompagnées d'une rétroaction négative pour créer un équilibre entre les deux types de commentaires, par exemple, « *Le vocabulaire est bien, mais la grammaire n'est pas convenable et cela rend difficile la compréhension de vos idées* ». 15% des rétroactions négatives sont accompagnées d'une rétroaction constructive pour aider les étudiants à améliorer, par exemple, « *C'est une mauvaise*

manière de commencer le texte, vous devez présenter une idée plus générale pour introduire le thème ». Les auteurs constatent aussi que la rétroaction la plus fréquemment utilisée par les enseignants suit la forme suivante : positive-négative-constructive « *Le contenu est intéressant, mais c'est difficile de comprendre, je pense que vous devez demander à quelqu'un d'autre de lire votre production écrite pour voir s'il la comprend* ». Les auteurs constatent que 76% des rétroactions négatives et 64% des rétroactions constructives sont souvent accompagnées d'un élément (utilisation des questions, des précautions discursives et des attributions personnelles) pour les atténuer. Les enseignants disent qu'ils utilisent ce type d'élément pour maintenir une bonne entente avec les étudiants. Quant à la perception des étudiants sur la rétroaction positive, les avis sont partagés. D'un côté, quelques étudiants considèrent qu'elle n'est pas très utile, car elle n'indique pas comment ils peuvent s'améliorer. D'un autre côté, quelques-uns considèrent qu'elle les motive. On retrouve des rétroactions qui ne sont pas claires pour les étudiants, car ils ne savent pas ce qu'ils doivent faire et comment améliorer ce que les enseignants avaient signalé. Pour conclure, les auteurs considèrent que la rétroaction est très importante et utile pour aider les étudiants à améliorer leur production et pour maintenir une bonne relation interpersonnelle avec eux, mais elle est parfois confuse pour les étudiants, car elle ne précise pas la façon de procéder.

La recherche de McGrath, Taylor et Pynchyl (2011) est intéressante car elle ne se limite pas à décrire les types de rétroaction utilisées mais examine l'efficacité de la rétroaction élaborée et sous-élaborée¹⁷ dans les productions écrites des étudiants. Dans cette recherche, 30 étudiants universitaires canadiens ont répondu à deux questionnaires à deux moments différents du semestre. Les questionnaires comprennent 15 items portant sur l'efficacité de la rétroaction avec une échelle Likert. Les étudiants trouvent (1) que les rétroactions élaborées comme « *Bonne utilisation des matériels académiques pour illustrer les arguments* », « *Excellent exemple pour décrire les applications pratiques de la recherche dans la vie quotidienne* » ont été plus utiles que les rétroactions sous-élaborées comme « *Bien* », « *Excellent* » ; (2) que les rétroactions

¹⁷ D'après ces auteurs, la rétroaction élaborée est celle qui propose une description de ce qui a été réussi ou non réussi. Par contre, la rétroaction sous-élaborée est celle qui touche seulement l'aspect affectif sans proposer d'autres pistes aux apprenants.

élaborées sont moins encourageantes et motivantes que les rétroactions sous-élaborées et (3) que les rétroactions sous-élaborées comme « *Vague* » ne sont pas utiles et elles démotivent. Les chercheurs ont aussi observé l'influence des rétroactions élaborées sur les productions écrites des étudiants et ont constaté qu'elles n'ont pas d'influence significative dans la qualité de la production des étudiants au niveau de la notation.

Selon les différentes recherches identifiées, il n'existe pas une position claire sur les bénéfiques ou les inconvénients d'une rétroaction positive et négative, car les résultats sont partagés. D'un côté, les recherches nous montrent que la rétroaction positive est une source de motivation, mais elle n'est pas toujours très utile pour aider les étudiants à améliorer leur production. D'un autre côté, la rétroaction négative démotive, mais il n'existe pas de résultats qui montrent que ce type de rétroaction influe sur l'apprentissage des étudiants. Ce qui est intéressant de mentionner est que la rétroaction, qu'elle soit positive ou négative, est souvent accompagnée d'un autre commentaire plus spécifique pour guider l'apprenant dans son apprentissage et il semble que ce type de rétroaction est plus utile qu'un simple mot du type « bien », « vague », etc. C'est ainsi que dans notre prochaine section, nous aborderons, de façon détaillée, les différents types de rétroactions écrites.

2.3.3. La rétroaction écrite

Comme nous l'avons déjà mentionné dans notre premier chapitre, la rétroaction écrite a lieu lorsque l'enseignant écrit un commentaire ou laisse des traces de sa correction sur le travail d'un étudiant (Brookhart, 2010b ; Roberge, 2008). La rétroaction écrite a été longtemps considérée comme une partie intégrale du développement de la production écrite chez les apprenants (Alvira, 2016 ; Correa Pérez, Martínez Fuentealba, Molina de la Barra, Silva Rojas et Torres Cisternas, 2013 ; Duijnhouwer, Prins et Stokking, 2012 ; Storch et Tapper, 1997). Gerbault (2010) définit la rétroaction écrite comme une information en retour sur un comportement langagier spécifique de l'apprenant et qui peut être sur la forme ou le contenu ou les deux à la fois en lui donnant la possibilité de l'évaluer et de le rectifier. La rétroaction écrite est un élément fondamental du processus d'écriture, car elle aide les étudiants à réviser leur

production et à la corriger avant de présenter le produit final (Furieux, 2007; Jamalinesari, Rahimi, Gowhary, et Azizifar, 2015). La rétroaction écrite est une information offerte aux étudiants sur la forme (orthographe, grammaire et ponctuation) et le contenu (idée, contenu et organisation) d'un texte afin de les encourager à développer leur écriture et à consolider leur apprentissage (Hyland et Hyland, 2006a; Jamalinesari et al., 2015). Elle est vue comme un élément essentiel pour le développement de la compétence de la production écrite (Hyland et Hyland, 2006b). La rétroaction écrite (Hyland, 2013b) offre à l'apprenant une vision externe de sa production écrite et, en même temps, de ce que le lecteur apprécie de sa production.

Brookhart (2010b), Roberge (2008), Rodet (2000) et Simard (1999) ont proposé une série de caractéristiques pour la rétroaction écrite pour la compétence de la production écrite. D'après ces auteurs, plusieurs principes sont : (1) Le choix des mots et le ton sont importants, car ils vont influencer sur la réaction des apprenants vis-à-vis de la rétroaction fournie, soit en le plaçant au centre de ses apprentissages, soit en le rendant passif. (2) La rétroaction doit être clairement formulée afin que l'apprenant puisse saisir le sens de l'information transmise, par exemple, préciser la nature de l'erreur et la manière d'y remédier. (3) La précision et la spécificité sont importantes, car une rétroaction trop vague comme « *Fais plus d'efforts !* » ou « *Très bien !* » n'aide pas l'apprenant à savoir ce qu'il doit retravailler ou ce qu'il a bien fait. (4) La rétroaction doit être individualisée, c'est-à-dire l'enseignant doit écrire des commentaires en fonction d'un apprenant en particulier et de la production écrite qu'il est en train de corriger. (5) Elle doit être orientée vers l'avenir, car elle devra servir autant à l'enseignant désirant que son apprenant améliore ses performances scripturales qu'à l'apprenant souhaitant s'améliorer. (6) L'endroit possible pour mettre la rétroaction sur la copie est un élément à prendre en considération, par exemple, on peut l'écrire directement dans le texte (marge, en-tête, bas de page), utiliser une grille de performance ou combiner les deux options.

Halté (1984) et Leboeuf (1999) proposent une classification des commentaires comme rétroaction écrite. Halté distingue trois types de commentaires, à savoir les commentaires verdictifs, les injonctifs et les explicatifs. (1) Les commentaires verdictifs sont formulés dans un style télégraphique, c'est-à-dire seulement un mot ou un groupe de mots, par exemple, « *Bonne analyse* », « *Très bien* », « *Bonne présentation* », « *Vague* » (p. 41). (2) Les

commentaires injonctifs prescrivent une correction obligatoire, par exemple, « *Expliquer !* », « *Lier aux mentalités* », « *Utiliser le dictionnaire* » (p. 41). (3) Les commentaires explicatifs regroupent les deux cas précédents et les complètent en ajoutant une explication à l'apprenant sur l'erreur commise et sur la manière de la corriger, par exemple, « *Au plan du contenu, une précision s'impose. Lorsqu'on parle d'effets négatifs du Ritalin, il faut considérer que pour plusieurs d'entre eux, il s'agit d'effets secondaires transitoires* » (p. 41). Pour Brookhart (2010b), ce type de commentaire est connu sous le nom d'annotation constructive. Lebœuf (1999) ajoute un quatrième type qu'il appelle (4) les commentaires réflexifs qui cherchent à faire réfléchir l'étudiant sur un thème donné, une idée ou sur la remise en question d'un aspect à corriger dans la production écrite, par exemple, « *Sont-ils des animaux ?* », « *Avez-vous oublié l'accord ?* » (p. 41).

Parmi les recherches au niveau de l'enseignement supérieur sur la rétroaction écrite, nous avons des recherches qui suivent une méthodologie qualitative sur la perception des enseignants, comme, par exemple, celle de Bailey et Garner (2010) qui s'inscrit dans la tradition de l'ethnographie. Elle a été réalisée en Grande Bretagne avec 48 professeurs de différentes disciplines : les sciences humaines, les sciences sociales et appliquées et les sciences de la santé. Ils ont utilisé la technique de l'entretien semi-dirigé afin de permettre aux participants de réfléchir sur leurs pratiques. Les questions portaient sur leur conception et l'expérience de la rétroaction écrite. Les résultats ont été organisés autour de deux grands thèmes : la perception et l'expérience des participants concernant le rôle de la rétroaction et leur perception sur la manière dont les étudiants utilisent ou n'utilisent pas la rétroaction. Pour le premier thème, les auteurs ont trouvé que les participants pensent que la rétroaction a un rôle formatif, car elle aide le développement du processus d'apprentissage chez les étudiants. Elle a aussi un rôle affectif, parce qu'elle contribue à la motivation des étudiants en les informant ce qu'ils ont bien fait et ce qu'ils n'ont pas pu faire. Elle est très utile pour les étudiants faibles, car elle leur permet d'améliorer leurs prochains travaux en leur indiquant la manière de le faire. La rétroaction est aussi une manière pour justifier la pondération et les résultats obtenus dans le travail. Pour le deuxième thème, les auteurs ont identifié des étudiants qui prennent en considération les rétroactions pour améliorer leurs travaux et d'autres qui ne sont pas intéressés aux rétroactions mais plutôt aux résultats obtenus. En plus, les étudiants lisent les rétroactions, mais ils ont des

difficultés pour les comprendre. C'est ainsi qu'elles n'ont aucune utilité pour eux. Ils mentionnent alors qu'il faudrait adapter les rétroactions selon le niveau et le type d'étudiant (faible, moyen ou fort). Finalement, concernant la question sur la raison pour laquelle les étudiants ignorent la rétroaction, ils pensent que c'est parce que les étudiants ne comprennent pas la rétroaction fournie.

Ion, Silva et Cano (2013) ont développé une recherche à l'Université autonome de Barcelone, qui s'inscrit dans la tradition d'une étude de cas, et qui vise à examiner la perception des étudiants et des enseignants par rapport à la rétroaction reçue. Ils ont utilisé différents moyens pour la collecte de données : (1) les questionnaires pour les 145 étudiants et les 16 professeurs sur leurs perceptions concernant la rétroaction fournie et (2) l'analyse documentaire de la rétroaction fournie par les professeurs. Pour les questionnaires, les participants devaient cocher une échelle Likert sur le niveau de satisfaction de 1 à 10. L'analyse de contenu a été faite selon les catégories proposées initialement dans la construction du questionnaire. Les étudiants considèrent que la rétroaction fournie par les enseignants était satisfaisante et suffisante. En même temps, ils mentionnent que cette rétroaction favorise leur motivation et l'autonomie. Ces résultats s'accordent avec la perception des enseignants sur la rétroaction. Les auteurs mentionnent aussi que la rétroaction a permis d'orienter et de corriger la qualité et l'adéquation des différentes sections du projet. En plus, la plupart des rétroactions étaient des commentaires constructifs qui favorisent le réinvestissement des compétences acquises dans de futures activités. La rétroaction a permis aux étudiants de corriger leurs erreurs et de les éviter. Toutefois, il existe aussi des étudiants qui ont eu de la difficulté pour comprendre la rétroaction fournie par les enseignants, ont eu des difficultés pour réinvestir ces connaissances à d'autres activités et n'ont pas fait d'amélioration à leur projet.

Par ailleurs, la recherche expérimentale de Vollmeyer et Rheinberg (2005) sur les effets de la rétroaction écrite s'est déroulée avec deux groupes d'étudiants, soit un groupe ayant reçu la rétroaction et l'autre ne l'ayant pas eue. Ils proposent cinq hypothèses de recherche : (1) la rétroaction augmente l'utilisation systématique des stratégies ; (2) la rétroaction augmente la motivation ; (3) la connaissance diffère après avoir reçu la rétroaction, c'est-à-dire que le groupe qui a eu la rétroaction a plus de connaissances que celui qui ne l'a pas eue ; (4) le groupe qui a

eu la rétroaction est plus capable d'appliquer ses connaissances et finalement, (5) les auteurs attendent que la systématique stratégique et le niveau de motivation vont influencer sur l'effet de la rétroaction dans la performance finale. Plus de 211 étudiants universitaires et collégiaux allemands ont participé à cette recherche. De ce nombre, 105 ont reçu de la rétroaction pendant leur apprentissage et 106 ne l'ont pas reçue. Il en résulte que les participants qui ont eu une rétroaction manipulent mieux les stratégies que ceux qui ne l'ont pas eue. Quant à la deuxième hypothèse, le groupe avec rétroaction était plus motivé que l'autre groupe. Pour l'hypothèse 3, il n'existait pas de différence entre les deux groupes pour les connaissances. En ce qui concerne l'hypothèse 4, le groupe avec rétroaction était plus capable d'appliquer ses connaissances et de cette manière, ils étaient plus proches de leurs buts fixés initialement. Pour l'hypothèse 5, la rétroaction a influé sur la systématique stratégique des étudiants qui étaient plus motivés pendant l'apprentissage et qui ont eu un meilleur résultat dans le processus d'apprentissage. Les auteurs concluent que la rétroaction améliore la performance des apprenants, car elle motive, fournit des informations sur la performance et maintient la confiance des étudiants.

2.3.4. Classification de la rétroaction selon le contenu, la formulation et la visée

Pour sa part, Rodet (2000) propose une classification plus exhaustive qui peut s'appliquer à la rétroaction écrite et orale, car il met en évidence une catégorisation de l'information contenue dans la rétroaction selon quatre paramètres : (1) les contenus, (2) les formulations, (3) la visée et (4) les changements provoqués chez l'élève.

(1) Les contenus sont de quatre ordres (Rodet, 2000) :

- a. **Les rétroactions d'ordre cognitif** corrigent les erreurs, précisent ce qui manque et soulignent la justesse de la réponse. Par exemple : « *Tu as divisé le texte en différents paragraphes, mais il manque les transitions d'un paragraphe à l'autre.* » ;
- b. **Les rétroactions d'ordre métacognitif** posent des questions à l'élève à propos des processus qu'il a utilisés et l'amènent à réfléchir aux processus futurs en vue de la tâche à réaliser. Par exemple : « *Comment as-tu fait pour construire ton argumentation?* » ;
- c. **Les rétroactions d'ordre méthodologique** réfèrent aux interventions de l'enseignant qui renforcent la pertinence de l'organisation d'une démarche utilisée en soulignant la

structuration du propos à travers les étapes de réalisation ainsi que l'utilisation de tableaux ou de schémas. Par exemple : « *Divise le texte en paragraphes* » ;

d. **Les rétroactions d'ordre affectif** fournissent des éléments de motivation, d'encouragement et de confirmation de sa compétence à l'élève. Par exemple : « *Bravo! Tu as pu améliorer ta conjugaison des verbes par rapport à ton dernier travail* ».

(2) Les rétroactions peuvent adopter trois formulations (Rodet, 2000) :

a. **Les rétroactions positives** font ressortir ce qui est bien ou offrent un message à connotation positive, sans fournir de pistes d'enrichissement ou de réinvestissement. Par exemple : « *Tu as bien fait les accords de différents groupes nominaux.* » ;

b. **Les rétroactions négatives** se présentent comme une négation grammaticale ou un message à connotation négative ou péjorative. Par exemple : « *Ton argumentation n'est pas convaincante.* » ;

c. **Les rétroactions constructives** suscitent l'approfondissement des connaissances, invitent au dialogue et prennent souvent la forme d'une suggestion. Par exemple : « *Quand tu révises ta composition, il faudrait que tu fasses attention à la répétition des mots. Tu pourrais utiliser un dictionnaire de synonymes?* ».

(3) Du point de vue de la visée, Rodet (2000) en distingue trois types qui peuvent concerner autant la forme que le contenu :

a. **Prescriptive.** Lorsque l'enseignant désire corriger une erreur, rappeler une règle de grammaire ou apporter une information précise. Par exemple : « *il faut que tu utilises le dictionnaire pour vérifier le genre des noms* » ;

b. **Informative.** Lorsque l'enseignant transmet un complément d'informations pour approfondir un sujet et indique d'autres stratégies qui auraient pu être employées pour aider les apprenants. Par exemple : « *Dans ton premier paragraphe, tu as de bonnes idées secondaires qui appuient ton idée principale, mais ce serait intéressant de les appuyer avec des exemples, tu pourrais utiliser des articles journalistiques pour avoir des exemples qui illustrent tes idées* » ;

c. **Suggestive.** Lorsque l'enseignant invite l'apprenant à approfondir ses connaissances, à poursuivre le dialogue pédagogique et à faire le point sur ses stratégies en lui faisant

des suggestions comme le questionnement. Par exemple : « *As-tu utilisé la technique des lunettes pour vérifier les accords du sujet et du verbe ?* ».

(4) Les rétroactions peuvent engendrer trois types de changements chez l'élève :

- a. **Une progression** dont la valeur peut être faible, moyenne ou prononcée lorsque l'élève poursuit ses apprentissages après l'intervention de l'enseignant ;
- b. **Une régression** dont la valeur peut être faible, moyenne ou prononcée lorsque l'élève s'enfonce davantage dans son incompréhension ;
- c. **Une neutralité** lorsqu'aucun changement n'est pas observable chez l'élève.

Les différentes recherches montrent que les changements provoqués chez l'apprenant peuvent varier. Par exemple, Lapointe (2011), dans une recherche collaborative réalisée avec un enseignant et six élèves de la quatrième année sur les annotations en mathématique, a utilisé des entrevues avec l'enseignant et des mini-entrevues avec les élèves au début et à la fin de la recherche. L'auteure constate que les annotations de type méthodologique ont été les plus utilisées (63%) et qu'elles ont aidé les élèves à avoir une meilleure compréhension et un meilleur résultat. Elles ont aussi favorisé le transfert des stratégies mathématiques d'une situation à l'autre. Par la suite, on retrouve les annotations de type cognitif (24%), de type affectif (10%) et de type métacognitif (3%). Quant à la perception des élèves, ils mentionnent avoir amélioré leur compréhension de la démarche mathématique et avoir ressenti une progression lors des résolutions de problèmes. Dans sa recherche, l'auteure a priorisé les rétroactions ayant une visée informative selon la classification de Rodet (2000) car elle voulait amener les élèves à bonifier leurs stratégies rapidement pour qu'ils les appliquent dans les prochaines résolutions de problèmes. L'auteure constate que grâce aux annotations, deux élèves ont eu une progression significative dans les résultats pour les six problèmes choisis et quatre ont maintenu leur rendement. Cependant, les élèves disent se sentir plus compétents pour appliquer la démarche mathématique depuis que l'enseignant a modifié sa façon d'enseigner et de corriger. En plus, ils comprennent mieux leurs forces et leurs faiblesses. Finalement, la chercheuse mentionne que cette recherche a entraîné des transformations dans les pratiques de l'enseignante, par exemple, elle prend plus de temps pour faire un enseignement explicite des stratégies avant de présenter un problème complexe. Elle emploie les annotations comme des traces de correction pour les

résolutions de problèmes mathématiques et elle est plus consciente de planifier les annotations avant la correction.

La recherche collaborative de Durand et Poirier (2012) auprès de trois enseignantes de la 5^e année primaire a été réalisée à l'aide d'observations vidéo en salle de classe et d'entretiens d'explicitation pour la collecte de données concernant la rétroaction orale. 36 types de rétroactions ont été identifiés pour dresser les profils des trois enseignantes qui se sont avérés très différents. Par exemple, la première enseignante utilise des rétroactions de type méthodologique, 36%, de type affectif, 31% et de type cognitif, 28% ; 69% des annotations sont formulées de manière positive et 41% apportent un changement progressif chez l'élève. Pour la deuxième enseignante, 40% des rétroactions sont de type cognitif, 24% de type métacognitif, 30% de type affectif et 5% de type méthodologique ; 68% ont une formulation positive et 66% amènent un changement de type progressif. Pour la troisième enseignante, 34% des rétroactions sont de type méthodologique, 27% de type métacognitif et 21% de type cognitif ; 87% sont formulées de façon positive et 55% apportent un changement progressif chez l'élève. Il apparaît que le type d'activité (lecture ou mathématique) et la séquence d'apprentissage (préparation, réalisation ou intégration) influencent le type de rétroaction formulé par l'enseignante. Les rétroactions de type affectif sont utilisées généralement pour confirmer à l'élève qu'il a raison ou qu'il est sur la bonne voie. Les rétroactions de type cognitif sont les plus utilisées et aident les enseignantes à questionner les élèves sur leur compréhension des concepts à la base de la tâche à réaliser. Les rétroactions de type métacognitif sont souvent employées dans la lecture pour amener les élèves à se questionner sur les stratégies utilisées et à vérifier l'efficacité de celles-ci. Finalement, les rétroactions de type méthodologique sont très utilisées en mathématique. Dans une analyse plus approfondie, l'auteure constate que les interventions des trois enseignantes combinant un contenu cognitif formulées de façon positive et ayant un changement progressif chez l'élève sont souvent utilisées suivies des interventions combinant un contenu affectif formulées de façon positive et ayant un changement neutre et finalement, les interventions combinant un contenu métacognitif formulées de façon positive et ayant un changement progressif. Bref, nous constatons que les rétroactions amènent souvent un changement progressif dans les apprentissages des étudiants.

Soulignons que les catégorisations de rétroaction tant orale qu'écrite proposées par les différents auteurs se ressemblent comme l'illustre le tableau ci-dessous. Par exemple, Brookhart (2010b), Hattie et Timperley (2007), Ramaprasad (1983), Rodet (2000) et Wiliam (2010) parlent de la dimension affective de la rétroaction comme c'est le cas des rétroactions positives et négatives. Pour Halté (1984) et Leboeuf (1999), ce type de rétroaction est connu sous le nom des commentaires verdictifs dans leur proposition. Rodet (2000) et Brookhart (2010b) abordent aussi les rétroactions de type constructif. Pour les autres trois cas, à savoir les commentaires injonctifs, explicatifs et réflexifs (Halté, 1984 et Leboeuf, 1999), Rodet (2000) les aborde dans la visée (prescriptive, informative et suggestive) et le contenu de la rétroaction (cognitif, métacognitif, méthodologique et affectif). Hattie et Timperley (2007) présentent quatre types : la tâche, le processus, l'autorégulation et la personne. Ces quatre types ressemblent à la proposition de Rodet (2000) sur le contenu : cognitif, méthodologique, métacognitif et affectif. En effet, le contenu cognitif fait référence à la tâche où l'on corrige les idées erronées de l'apprenant. Le contenu métacognitif se réfère au processus et à l'autorégulation où l'apprenant réfléchit sur les stratégies qui ont été utiles pour les réinvestir dans les prochaines activités et évalue son propre apprentissage. Le contenu affectif revient à l'idée de la personne de Hattie et Timperley (2007), car il se réfère aux éléments d'encouragement et de motivation fournis par l'enseignant. Finalement, le contenu méthodologique n'est pas traité dans la typologie de Hattie et Timperley.

Tableau 7: Les catégorisations des rétroactions selon les différents auteurs

Rodet 2000	Hattie et Timperley (2007)	Brookhart (2010b)	Halté (1984)	Leboeuf (1999)	Ramaprasad (1983)	Wiliam (2010)
cognitif	tâche					
méthodologique						
métacognitif	autorégulation/ processus					
affectif	personne	affectif	verdictif	verdictif	affectif	affectif
positif		positif			positif	positif
négatif		négatif			négatif	négatif
constructif		constructif				
informatif			explicatif	explicatif		
prescriptif			injonctif	injonctif		

suggestif				réflexif		
progression						
régression						
neutralité						

Source : Tableau créé par l'auteur

C'est ainsi que pour notre recherche, nous considérerons surtout la typologie de Rodet, puisqu'elle est plus exhaustive et détaillée, avec l'ajout de la notion de changement que la rétroaction peut provoquer chez les étudiants.

Cette façon de faire la rétroaction réfère généralement au concept de l'annotation qui, dans le domaine des langues, prend la forme d'une rétroaction correctrice.

2.3.4.1. L'annotation et la rétroaction correctrice

Dans la littérature francophone, les auteurs de différents domaines (Durand et Chouinard, 2012 ; Lapointe, 2011 ; Leboeuf, 1999 ; Morrissette, 1999 ; Roberge, 2008 ; Simard, 1999 ; Sow, 2015) utilisent le terme « annotation » pour appeler la forme concrète que prend la rétroaction écrite. Par contre, dans la littérature anglophone, elle est souvent connue sous le nom de rétroaction correctrice « *corrective feedback* » (Ferris, 2010 ; Guénette et Lyster, 2013 ; Hyland et Hyland, 2006a), surtout dans le domaine de la didactique de langues. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons une synthèse comparative entre les deux concepts.

Tableau 8: Synthèse comparative entre l'annotation et la rétroaction correctrice

	Annotation	Rétroaction correctrice
Définition	Commentaire explicatif ou descriptif consigné par écrit sur une production réalisée par l'élève (Durand et Chouinard, 2012 ; Lapointe, 2011 ; Leboeuf, 1999 ; Morrissette, 1999 ; Roberge, 2008 ; Rodet, 2000 ; Sow, 2015)	- correction grammaticale ou lexicale de l'erreur (Bitchener, 2008 ; Bruton, 2009 ; Ferris, 2010 ; Ferris, 2012 ; Guénette et Lyster, 2013 ; Hyland et Hyland, 2006a ; Lee, 2004 ; Russel et Spada, 2006) - commentaire, suggestion, une question ou conseil sur le contenu (Guénette et Lyster, 2013 ; Hyland et Hyland, 2006a)
But	a. Aider l'apprentissage (Sow, 2015)	a. Amener les apprenants à plus de justesse et d'exactitude dans la forme de

	<p>b. Établir un dialogue pédagogique entre l'enseignant et l'apprenant (Morrissette, 1999 ; Roberge, 2008)</p> <p>c. Inciter l'apprenant à identifier ses erreurs, à les répertorier, à s'autocorriger et à s'autoévaluer (Durand et Chouinard, 2012 ; Lapointe, 2011 ; Simard, 1999)</p> <p>d. Orienter la correction en proposant des conseils ou des méthodes appropriées (Durand et Chouinard, 2012)</p>	<p>leurs énoncés (Fiset-Asselin, 2006 ; Guénette, 2010)</p> <p>b. Aider l'apprenant à développer son interlangue (Aljaafreh et Lantoff, 1994 ; Chandler, 2004 ; Ellis, Sheen, Murakami et Takashima, 2008)</p> <p>c. Promouvoir la réflexion chez les apprenants en leur rendant plus conscients de leurs erreurs (Ferris, 1999)</p> <p>d. Permettre à l'apprenant de progresser pendant leur processus d'acquisition (Ferris, 1999)</p> <p>e. Orienter la correction de l'apprenant (Chandler, 2003 ; Bernal Suancha, 2008 ; Ferris, 1999 ; Sheen, 2011)</p> <p>f. Permettre de comprendre le fonctionnement grammatical et lexical de la langue (Hendrickson, 1980)</p>
Fonctions	<p>a. mnémotechnique dans une situation d'évaluation sommative, car elles représentent une trace de la correction de l'enseignant sur laquelle il fonde son jugement pour la sanction des apprentissages (Simard, 1999).</p> <p>b. rédactionnelle dans une situation d'évaluation formative, car elles sont destinées à l'apprenant comme aide à la réécriture de son texte, c'est-à-dire lui donner l'opportunité de réviser lui-même ses propres textes (Simard, 1999).</p>	<p>Fonction linguistique, car elle est destinée pour que l'apprenant corrige surtout ses erreurs grammaticales et lexicales (Bitchener et Ferris, 2012 ; Bruton, 2009 ; Chandler, 2003).</p>
Techniques	<p>a. Commentaire verbal, par exemple, « attention à l'orthographe », « reformuler cette idée », « très bonne argumentation » (Simard, 1999 ; Roberge, 2008)</p> <p>b. Commentaire graphique, par exemple, souligner, entourer un mot, utiliser des symboles (?, !), barrer un mot (Roberge, 2008 ; Simard, 1999)</p> <p>c. Commentaire codé, par exemple, le code de correction (« A » pour « accord ») (Roberge, 2008)</p>	<p>a. Rétroaction corrective directe (Bitchener, 2008 ; Bitchener et Ferris, 2012 ; Daneshvar et Rahimi, 2012 ; Ellis, 2009 ; Eslami, 2014 ; Hendrickson, 1980 ; Lee, 2004 ; Lee, 2008)</p> <p>b. Rétroaction corrective indirecte (Bitchener, 2008 ; Bitchener et Ferris, 2012 ; Daneshvar et Rahimi, 2012 ; Ellis, 2009 ; Eslami, 2014 ; Hendrickson, 1980 ; Lee, 2004 ; Lee, 2008)</p>
Aspects touchés	<p>a. La cohérence du texte, les idées, l'intention de l'auteur, la structure de</p>	<p>a. Les idées, l'organisation, le style et la structure rhétorique du texte (Furieux et</p>

	présentation du texte (Morrissette, 1999 ; Roberge, 2008 ; Simard, 1999 ; Sow, 2015) b. Les conventions linguistiques (la grammaire, l'orthographe, la ponctuation), le lexique (Morrissette, 1999 ; Roberge, 2008 ; Simard, 1999 ; Sow, 2015)	coll., 2007 ; Guénette et Lyster, 2013 ; Hyland et Hyland, 2006b) b. Les conventions linguistiques et le lexique (Ferris, 2010 ; Ferris, 2012 ; Furneaux et coll., 2007 ; Guénette et Lyster, 2013 ; Hyland et Hyland, 2006b ; Lee, 2004)
Endroit pour mettre la rétroaction	Marge, en-tête, bas de page (Roberge, 2008)	

Source : Tableau créé par l'auteur

Selon le tableau ci-dessus, nous observons qu'il existe de nombreuses ressemblances entre l'annotation et la rétroaction corrective. Nous pourrions dire que l'annotation est un terme plus générique qui englobe tout type de commentaire apparaissant sur la copie corrigée de l'apprenant dont le but principal est de l'aider à progresser dans son apprentissage. Par contre, la rétroaction corrective est un terme plus spécifique qui est associé, surtout au domaine des langues et elle touche surtout la correction grammaticale et lexicale, mais aussi le contenu. C'est ainsi que pour notre recherche, nous considérerons la rétroaction corrective écrite comme une forme d'annotation permettant à l'apprenant de retravailler ses erreurs grammaticales, lexicales et de contenu.

Dans le contexte de la production écrite, différentes recherches documentent l'importance de la rétroaction. Par exemple, la recherche qualitative menée par Roberge (2008) avec quatre enseignants et seize élèves du collégial d'un cours de français, où on observe que, pour la première version de la production écrite, les enseignants utilisent trois types de commentaires pour identifier les erreurs de langue : la trace, les codes ou la correction de l'erreur et pour lesquels les élèves ont des difficultés à comprendre les traces et les codes. Par contre, les commentaires exclamatifs-interrogatifs, les constats et les commentaires mélioratifs sont souvent employés pour identifier les erreurs de structure ou de contenu. Elle constate que le commentaire mélioratif et le commentaire exclamatif-interrogatif sont les rétroactions écrites les mieux comprises par les élèves à l'écrit. La recherche montre que les élèves préfèrent des

commentaires qui fournissent des explications à leurs erreurs et qui donnent des pistes pour la réécriture. Pour la deuxième version, les élèves n'ont pas eu beaucoup de difficultés pour corriger les erreurs de langue, car les enseignants leur ont déjà fourni la forme correcte, mais pour faire de grands changements à la production écrite, ils ont eu plus de difficultés à cause de l'absence de stratégies de révision et de réécriture et du manque des commentaires qui donnent des pistes d'amélioration. Lorsqu'elle compare la note obtenue dans la première version et la deuxième version de la production écrite avec des commentaires écrits, l'auteure note qu'il y a une amélioration de 9,3% pour tous les élèves. L'auteure remarque que la qualité de la langue, indépendamment du type de commentaire reçu par les élèves, entre la première version et la deuxième s'est beaucoup améliorée grâce à la précision du commentaire et les élèves corrigent plus facilement ce type d'erreur. Finalement, dans la correction papier-crayon, c'est le commentaire exclamatif qui a mené au plus grand nombre de corrections efficaces. Toutefois, il s'agissait, dans ce cas, de corrections mineures. Les constats et les commentaires mélioratifs ont été trop peu nombreux et peu aidants pour amener les élèves à faire de réels changements.

Nous avons aussi d'autres recherches descriptives en utilisant la méthodologie qualitative sur les pratiques d'annotations, par exemple, celle de Correa Pérez, Martínez Fuentealba, Molina de la Barra, Silva Rojas et Torres Cisternas (2013). Dans leur étude de cas, six collégiens de la troisième et la quatrième d'anglais langue étrangère et deux enseignants en Colombie ont participé à l'entretien structuré. Ils ont aussi fait une analyse documentaire pour identifier les types d'annotation fournie par l'enseignant classés en 7 catégories: (1) rétroaction affective, elle fournit un message qui encourage les apprenants pour atteindre la tâche visée ; (2) rétroaction cognitive, elle propose un message indiquant l'erreur ou ce qui est bien ; (3) rétroaction positive, elle a deux fonctions : indiquer ce qui est correct et augmenter la motivation de l'apprenant ; (4) rétroaction négative, elle se centre sur les erreurs de l'apprenant ; (5) neutre, elle informe que le message a été reçu ; (6) explicite, elle est clairement perçue par les apprenants et (7) implicite, elle ne communique pas un message évident pour l'apprenant. Les apprenants devaient écrire une autobiographie puis les enseignants ont fourni une rétroaction sur le contenu et l'organisation. Ensuite, ils devaient réécrire leur autobiographie en intégrant les rétroactions fournies par les enseignants. Les chercheurs constatent que les deux enseignants ont fourni de la rétroaction explicite sous forme d'un commentaire à connotation négative où ils

indiquaient l'erreur, surtout en grammaire et orthographe. Les deux enseignants proposent la rétroaction cognitive, car ils comprennent ce que les apprenants désirent exprimer dans leur production écrite. Un seul enseignant a fourni de la rétroaction affective, car il encourageait les apprenants à continuer la tâche demandée. Les auteurs trouvent aussi que les enseignants corrigeaient souvent en rouge, utilisaient un code pour les erreurs de grammaire et d'orthographe, indiquaient les aspects sur lesquels les élèves sont évalués, mettaient la version correcte des erreurs, détaillaient la pondération de chaque aspect, surlignaient, mettaient entre parenthèses ou mettaient un signe d'interrogation aux erreurs.

Dans une recherche-formation avec trois enseignantes sénégalaises au primaire de français langue d'enseignement¹⁸, Sow (2015) cherche à documenter leur façon de pratiquer la rétroaction écrite avant et après une expérimentation des annotations selon les modèles de Rodet (2000) et de Leboeuf (1999). Ce qui est intéressant est que l'auteur a fait une formation avant de débiter la recherche afin d'outiller les enseignants à répondre aux attentes mentionnées. Il constate qu'elles emploient différentes stratégies pour identifier les erreurs commises par les élèves, telles que : le soulignement des erreurs, l'utilisation d'un code (« C » pour la conjugaison, « GR » pour la grammaire, « OR » pour l'orthographe), l'encerclement et un point d'interrogation pour indiquer que ce n'est pas clair et le « X » pour indiquer une omission d'un élément. Avec l'expérimentation, les élèves devaient écrire un conte en trois étapes : l'introduction, le développement et la conclusion et les enseignants devaient les corriger et les annoter. L'auteur catégorise les annotations proposées par les trois enseignantes selon le type : 32,3% de type cognitif et formulation positive, 21,9% de type cognitif et formulation constructive, 10,4% de type cognitif et formulation négative, 9,4% de type méthodologique et formulation négative, 8,3% de type méthodologique et formulation constructive, 8,3% de type affectif et formulation positive, 5,2% de type affectif et formulation négative, 2,1% de type métacognitif et formulation positive et 2,1% de type méthodologique et formulation positive. D'après le modèle de Leboeuf, les types d'annotation se catégorisent de la façon suivante :

¹⁸ Pour la collecte de données, l'auteur a utilisé l'entrevue individuelle semi-structurée à travers une question principale sur la manière de procéder des enseignantes pour corriger les productions écrites de leurs élèves et deux grilles de recueil d'annotations selon de modèle de Rodet (2000) et de Leboeuf (1999).

42,6% sont injonctifs, 34% sont de type verdictif, 18,1% sont explicatifs et 5,3% sont réflexifs. Les enseignantes affirment que les annotations ont les avantages suivants : un moyen de communication entre l'enseignant et l'élève, elles favorisent l'autoévaluation et elles aident les élèves à améliorer leurs performances, car elles leur permettent de repérer les erreurs et de les corriger sans l'aide de l'enseignant. Toutefois, comme inconvénients, il est mentionné que c'est une activité chronophage et que le grand nombre d'élèves par classe rend difficile l'annotation de chaque copie des élèves.

Dans la recherche descriptive sur le type d'annotations et la perception des étudiants ou de l'enseignant réalisée par Mcmartin-Miller (2014), trois enseignants du cours de composition de la première année d'une université états-unienne et 19 étudiants d'anglais langue seconde de différentes nationalités ont participé à un entretien. Comme principaux résultats, l'auteur trouve que l'enseignante Mia a fait des annotations sur le contenu et l'organisation dans le premier travail. Dans le deuxième travail, elle a fait une correction de toutes les erreurs commises dans le premier paragraphe et, en même temps, elle a fourni la règle de l'erreur et annoté sur le contenu et l'organisation. Pour le troisième travail, elle a marqué toutes les erreurs. Pour le cas de l'enseignante Olive, elle a fait des annotations sur le contenu et l'organisation dans le premier travail. Pour le deuxième, elle a corrigé un tiers du texte pour que les étudiants corrigent ce qui reste, mais elle n'a pas fait d'annotations sur les règles grammaticales. Pour le troisième travail, elle a marqué les erreurs et elle a fait une annotation générale du texte. Pour le troisième enseignant, Ryan, il a marqué les erreurs depuis le premier travail et il a employé plutôt une correction indirecte sans faire d'annotations. En général, les étudiants valorisaient la rétroaction fournie par les enseignants, car ils considéraient qu'il était important que les enseignants signalent ce qui n'était pas correct pour améliorer et pour apprendre. Ils ont aussi utilisé les annotations pour écrire ce que l'enseignant attendait d'eux.

Du côté des techniques de rétroaction corrective, la plupart des auteurs (Bitchener, 2008 ; Bitchener et Ferris, 2012 ; Daneshvar et Rahimi, 2014 ; Ellis, 2009 ; Eslami, 2014 ; Hendrickson, 1980 ; Lee, 2004 ; Lee, 2008 ; Lyster et Guénette, 2013 ; Rouleau-Girard, 2015 ; Silva Cruz, 2013) les divisent en deux grands groupes :

a. **La rétroaction corrective directe.** Elle se réfère à la technique à travers laquelle l'enseignant fournit lui-même la forme correcte de l'erreur à l'étudiant. Il peut supprimer un mot, une phrase, un morphème ; insérer un élément manquant ou fournir une forme correcte ou une structure correcte. Hendrickson (1980) appelle ce type de corrective comme l'édition d'un texte, parce que l'enseignant corrige les erreurs de l'apprenant en écrivant la forme correcte. Sheen (2004, 2011) l'appelle aussi la correction directe non métalinguistique, par exemple : « *J'aime ~~à~~ Marie* ». Rouleau-Girard (2015) dit que ce type de rétroaction est plus ou moins explicite, car l'apprenant sait seulement qu'il existe une erreur dans sa phrase, mais il doit inférer d'une certaine manière la nature et les paramètres de l'erreur. Par contre, la correction directe métalinguistique (Bitchener, 2008 ; Bitchener et Ferris, 2012 ; Hendrickson, 1980 ; Lee, 2004 ; Sheen, 2004, 2011) offre à l'apprenant la forme correcte et une explication de l'erreur, ce qui rend plus explicite la correction, car il connaît la nature et les paramètres qui entourent cette erreur (Rouleau-Girard, 2015). Ellis, Sheen, Murakami et Takashima (2008) ajoutent que ce type de rétroaction offre à l'apprenant une espèce de piste métalinguistique sur la nature de l'erreur commise et la correction dont elle a besoin. D'après ces mêmes auteurs, elle permet à l'apprenant de comprendre la nature de l'erreur commise, par exemple, « *J'aime ~~à~~ Marie. – le verbe « aimer » est un verbe transitif direct en français, donc il n'a pas besoin d'être accompagné d'une préposition* ». Ellis et coll. (2008) mentionnent aussi deux techniques de rétroaction corrective directe, à savoir la rétroaction focalisée consistant à ne signaler que les formes erronées d'une catégorie d'erreurs choisies comme les prépositions, les articles ou les verbes conjugués au passé. De ce fait, la rétroaction non focalisée consiste à corriger toutes les erreurs de la production écrite indépendamment de leur catégorie.

b. **La rétroaction corrective indirecte.** Elle se réfère à la technique à travers laquelle l'enseignant signale l'erreur dans la phrase sans proposer la forme correcte ou une information métalinguistique. Il peut s'agir d'un soulignement de l'erreur¹⁹, d'un encerclement de l'erreur (« *J'aime à Marie* »), d'une indication du nombre d'erreurs sur

¹⁹ * J'aime à Marie.

la ligne dans la marge²⁰, d'utilisation d'un code de correction²¹, d'utilisation d'une question pour aider l'étudiant à réfléchir sur son erreur (« **J'aime à Marie – est-ce que le verbe « aimer » est transitif direct ou indirect ?* ») ou d'utilisation d'un code combiné avec d'autres techniques (soulignement ou encerclement).

Selon plusieurs auteurs, la rétroaction corrective directe a différents avantages. Par exemple, elle réduit la confusion de l'apprenant lorsqu'il essaie de comprendre ou de se rappeler le sens du code de correction (Bitchener, 2008; Bitchener et Ferris, 2012; Ellis et coll., 2008;), elle lui permet de comprendre la forme attendue de l'erreur en L2 (Guénette et Lyster, 2013), elle propose des informations qui aident l'apprenant à résoudre les erreurs complexes comme la structure syntaxique et les expressions idiomatiques (Bitchener et Ferris, 2012), elle est plus immédiate (Bitchener et Ferris, 2012). Eslami (2014) ajoute aussi que ce type de correction est souhaité désiré par les étudiants débutants qui ne sont pas encore capables de faire une autocorrection de leurs erreurs et qui ne connaissent pas la forme correcte. Selon Lee (2008), elle n'apporte pas beaucoup de bénéfices à l'apprenant dans un apprentissage de l'écriture à long-terme.

L'importance de la rétroaction corrective indirecte est d'engager l'étudiant dans son processus d'apprentissage (Bitchener et Ferris, 2012; Eslami, 2014; Ferris, 2004; Ferris, 2010) et d'apporter plus de bénéfices au développement de l'écriture à long terme (Lee, 2008). Il existe aussi quelques inconvénients autour de la rétroaction indirecte, à savoir le manque d'information pour corriger des erreurs complexes comme celles liées à la syntaxe (Bitchener, 2008), la difficulté pour les étudiants de comprendre le code de correction employé (Guénette et Lyster, 2013), le temps demandé pour la correction tant pour les enseignants que pour les étudiants (Guénette et Lyster, 2013).

Il existe aussi diverses recherches empiriques sur les effets des différentes techniques de la rétroaction corrective. Par exemple, dans une recherche expérimentale, Chandler (2003) a

²⁰ 2 *J'aime à Marie. Elle a un sœur.

²¹ * J'aime à (S) Marie.

analysé le type de rétroaction préférée par 36 étudiants d'anglais langue seconde au moyen d'un questionnaire. Comme principaux résultats, il a trouvé que les étudiants préféraient la rétroaction directe, car il était plus facile et plus rapide pour eux d'identifier les erreurs et de les corriger. Elle était plus claire et évitait des confusions. Par contre, la rétroaction corrective indirecte les a engagés à résoudre de manière plus ou moins guidée le problème identifié dans leur production et elle les rendait plus responsable de leur progrès.

García Pujals (2013) examine, dans une recherche-action, la perception de deux groupes de 10 étudiants et de leur enseignant répondant à un questionnaire. Comme principaux résultats, les étudiants considèrent que la rétroaction corrective directe est plus claire, elle les a beaucoup aidés et elle économise leur temps, parce qu'ils ne doivent pas aller chercher la solution. Cependant, l'amélioration de l'étudiant, dans sa production écrite, n'est pas très élevée, car un seul étudiant l'a améliorée selon l'enseignant. Pour la rétroaction indirecte avec code, les étudiants considèrent qu'elle est plus utile et elle les motivait plus, car elle leur permettait de corriger leurs propres erreurs et de les comprendre. Ils sentent aussi qu'ils ont beaucoup appris, malgré le temps qu'ils ont pris pour faire la correction. L'enseignant a trouvé moins d'erreurs dans la production écrite retravaillée par les étudiants. Finalement, quant à la rétroaction indirecte sans code, les étudiants trouvent aussi que c'est une expérience motivante et très utile, car cela leur rend plus responsable de leur travail et les aide à réfléchir sur leurs erreurs. Par contre, l'enseignant trouve que ce type de correction est moins efficace, car le nombre d'erreurs dans la production retravaillée n'a pas diminué, sinon il a augmenté par rapport aux deux premiers types de rétroaction corrective.

La recherche descriptive de Bernal Suancha (2008) sur les pratiques de rétroaction des enseignants, s'est réalisée avec 14 professeurs de français langue étrangère de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombie). Le but de la recherche était de décrire les différents types de rétroaction écrite fournis par les professeurs dans le cours d'expression écrite. Elle a analysé 28 examens de productions écrites pour lesquelles la rétroaction corrective a été classée de la manière suivante : sans rétroaction, rétroaction indirecte avec signalement de l'erreur (souligner ou encercler l'erreur), rétroaction indirecte avec code, rétroaction directe. Il en résulte que la rétroaction indirecte avec signalement était la plus utilisée par ces professeurs. Ce type de

rétroaction était employé pour signaler les erreurs d'orthographe, de morphosyntaxe (omission du morphème du pluriel, accords sujet-verbe ou omission d'un élément dans la phrase). La rétroaction directe était aussi employée par 92,8% des enseignants qui corrigeaient la forme incorrecte en fournissant la forme correcte. Finalement, 14,2% avait utilisé la rétroaction indirecte avec code pour signaler les erreurs d'orthographe, d'accord, de structures et de vocabulaire.

Mak (2014) a fait une étude de cas divisée en deux étapes : une première sur les types de rétroaction et une deuxième sur la perception des enseignants et des étudiants sur les nouvelles pratiques de rétroaction. Pour la première, elle a employé le questionnaire pour 89 enseignants et l'entretien pour 8 enseignants d'anglais. L'objectif de cette première étape était celui d'avoir des informations contextuelles pour la recherche et pour repérer quelles étaient les techniques de rétroaction employées par les enseignants. Elle trouve que 80% ont marqué les erreurs des élèves, 60% ont fait une rétroaction corrective directe, 5% ont fait une rétroaction corrective directe avec un code. Pourtant, 70% indiquaient que les élèves répétaient les mêmes erreurs et ils n'avaient pas amélioré leurs productions écrites. Un autre résultat intéressant était celui de l'incongruence entre les croyances et les pratiques des enseignants, par exemple, les enseignants considéraient qu'il était important que les élèves soient responsables de leur correction et identifiaient leurs propres erreurs, mais dans la pratique, les enseignants employaient souvent la correction directe. Les rétroactions étaient liées à la grammaire et au contenu. Pour la deuxième étape, elle a fait deux entretiens individuels auprès de deux enseignants du primaire, un avant la recherche et un autre après pour documenter la perception sur la correction indirecte. Les résultats du premier entretien montrent que les enseignants fournissaient de la rétroaction dans l'étape de la postécriture et cette pratique démotivait les élèves, car ils commettaient les mêmes erreurs dans leur prochaine production écrite. L'auteure a aussi observé en salle de classe. Pour les élèves, elle a employé un questionnaire et des groupes de discussion, ainsi que l'analyse des productions écrites. En utilisant de nouvelles pratiques, les résultats montrent que les élèves étaient motivés et ont développé leur autonomie dans l'écriture. En plus, ils ont apprécié le fait d'avoir plus de responsabilités dans leur propre apprentissage et ils ont senti qu'ils étaient plus compétents dans la production écrite. De plus,

les élèves étaient plus engagés dans leur apprentissage, avaient amélioré les aspects grammaticaux et de contenu de leur production écrite et ils utilisaient plus de vocabulaire.

En ce qui concerne Bitchener, Young et Cameron (2005), ils ont réalisé une recherche expérimentale en analysant les effets de différents types de rétroactions correctives reçues par 53 apprenants universitaires d'anglais langue seconde en Nouvelle Zélande. Les apprenants étaient divisés en trois groupes : (G1) 19 ont reçu une rétroaction directe et cinq minutes de discussion avec l'enseignant, (G2) 17 ont reçu seulement une rétroaction directe et (G3) 17 n'ont reçu aucune rétroaction. Comme principaux résultats, le G1 a amélioré considérablement sa production écrite de la 8^e à 12^e semaine de cours par rapport aux deux autres groupes. Quant aux erreurs sur les prépositions, le passé simple et l'article défini, le G1 a fait moins d'erreurs que les deux autres groupes. Pour conclure, on peut dire que le type de rétroaction a influé considérablement sur la qualité de la production écrite des apprenants, par exemple : la rétroaction corrective écrite et la discussion avec le professeur ont eu plus d'impact que les deux autres types de rétroactions.

Comme synthèse pour cette section sur la rétroaction, nous considérons retenir les aspects suivants. Tout d'abord, la rétroaction a un lien très étroit avec l'évaluation formative ou l'évaluation au service de l'apprentissage. Il s'agit d'une information écrite ou orale fournie par l'enseignant ou d'autres étudiants à un apprenant sur ce qui a été acquis, ce qui devait être amélioré ou corrigé afin de l'aider à progresser dans son apprentissage. Selon les recherches, elle permet de motiver l'apprenant à poursuivre son apprentissage (Bailey et Garner, 2010; Correa Pérez et coll., 2013; Ion et coll., 2013; Vollmeyer et Rheinberg, 2005), de favoriser son autonomie (Ion et coll., 2013) et la communication entre l'enseignant et l'apprenant et l'autoévaluation (Sow, 2015), d'aider les étudiants à progresser (Lopez, 2012 ; Mcmartin-Miller, 2014 ; Vollmeyer et Rheinberg, 2005) et à manipuler mieux leurs stratégies d'apprentissage (Vollmeyer et Rheinberg, 2005). Elle devient efficace lorsqu'elle répond aux trois questions formulées par Hattie et Timperley (2007). La rétroaction peut prendre la forme d'une rétroaction écrite qui se caractérise par des commentaires ou des traces de la correction proposée par l'enseignant ou d'autres étudiants à un apprenant. Elle est aussi connue sous le nom d'annotation pour l'ensemble des domaines et de rétroaction corrective dans le domaine de

la langue. Dans ce contexte, elle vise à proposer une correction grammaticale ou lexicale à la production écrite de l'apprenant ou à lui proposer des commentaires sur ses erreurs grammaticales, lexicales ou de contenu. Dans la littérature, deux techniques de rétroaction corrective sont identifiées, directe et indirecte, chacune ayant ses propres avantages et inconvénients. Finalement, du point de vue du contenu, de la formulation, de la visée et du changement provoqué chez l'apprenant, Rodet (2000) propose un modèle très complet et exhaustif sur chaque type de rétroaction.

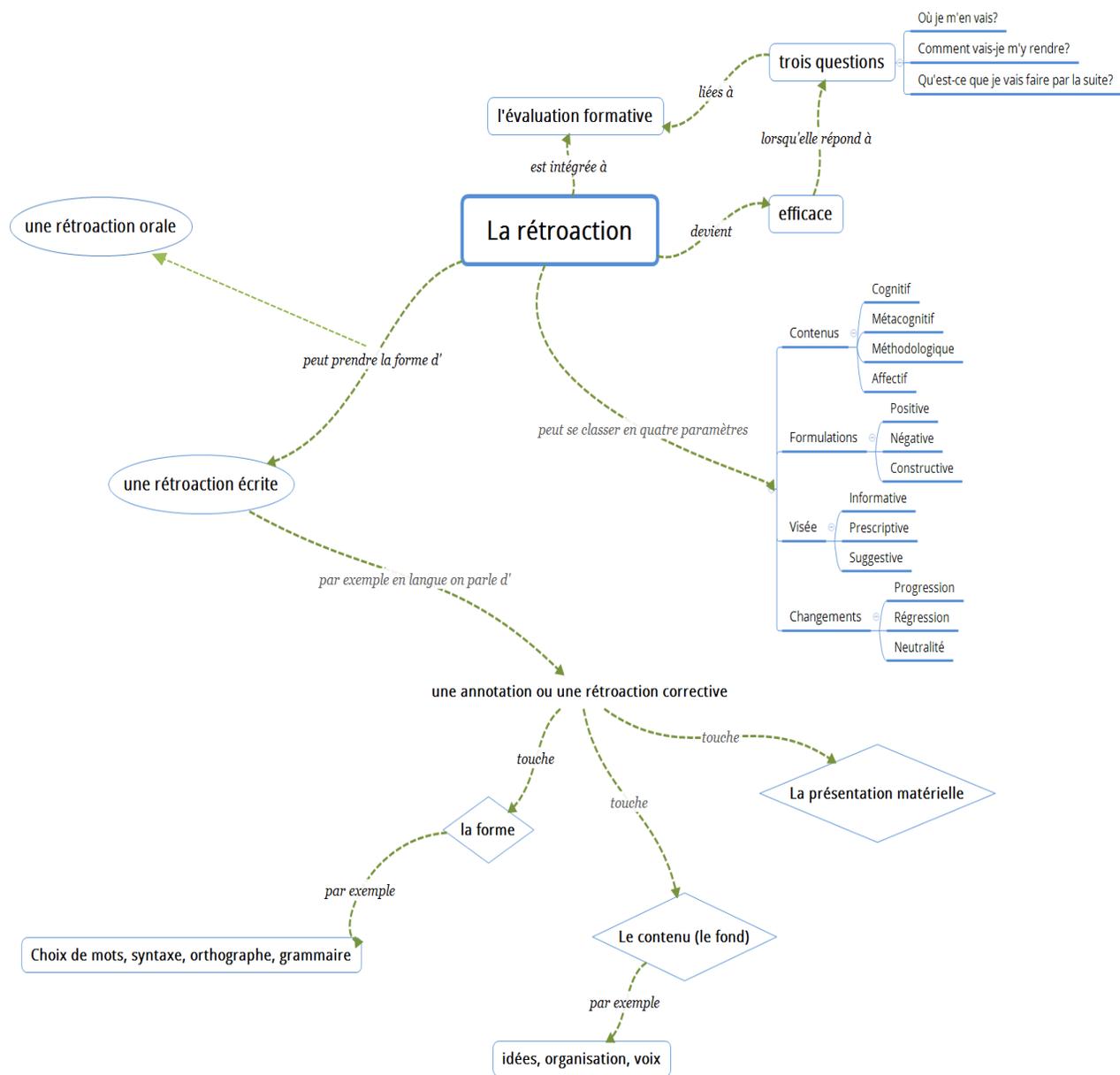


Figure 3 : La rétroaction

Nous terminons ainsi notre section portant sur la rétroaction et dans notre prochaine section, nous présenterons quelques recherches empiriques portant sur la rétroaction fournie par l'utilisation de grilles descriptives.

2.4. Les recherches sur la rétroaction et la grille descriptive

Nous avons recensé deux recherches qui portent sur la rétroaction et les grilles analytiques pour la production écrite. D'un côté, nous avons l'étude de Nordrum, Evans et Gustafsson (2013) portant sur l'expérience des étudiants suédois concernant deux types d'évaluation critériée : les annotations et la grille descriptive analytique. Il s'agit d'une recherche-action faite avec des étudiants d'anglais du cours d'expression écrite. Trois techniques de collecte de données ont été employées : réflexions des textes et questionnaires auprès de 46 étudiants et 7 entretiens. Les questionnaires portent sur les annotations, la grille descriptive analytique et la combinaison de ces deux dispositifs. Les auteurs rapportent que les étudiants comprennent l'importance de ces deux types de rétroactions et ils y attribuent différentes fonctions. Par exemple, pour la grille descriptive analytique, elle leur permet de savoir ce qu'on attend de leur production écrite et elle contribue à la transparence de l'évaluation. Pour les annotations, elles leur permettent d'améliorer et de corriger leurs erreurs. Cependant, il existe aussi des étudiants qui mentionnent que la grille descriptive analytique ne les a pas aidés dans leur processus d'écriture, parce qu'ils n'ont pas bien compris les critères. Les résultats montrent aussi que la plupart des étudiants trouvent plus utiles les annotations que la grille descriptive analytique comme pratiques d'évaluation formative et il y en a quelques-uns qui pensent que les deux sont très importants pour leur processus d'apprentissage. Finalement, ces deux types de rétroaction contribuent au processus d'autoévaluation car les étudiants considèrent qu'ils leur permettent d'identifier les stratégies d'écriture à améliorer, de comprendre les pratiques évaluatives du cours, d'identifier les erreurs et de réfléchir sur la tâche d'écriture.

D'un autre côté, Ene et Kosobucki (2016) ont fait une étude de cas sur la rétroaction et la grille descriptive dans une université états-unienne. Il s'agit d'une recherche longitudinale qui a duré un an. Les participants de la recherche sont une étudiante d'Arabie saoudite qui étudie l'anglais comme langue étrangère et un enseignant. Les auteurs affirment que la grille descriptive et la rétroaction ont le même but et c'est celui de proposer aux étudiants la rétroaction nécessaire pour bien écrire et améliorer leur compétence de la production écrite. La grille analytique comprend quatre échelons et le critère le plus important est la grammaire. L'étudiante

a écrit un premier brouillon après le processus de préécriture qui a eu lieu une semaine avant et l'enseignant a fourni de la rétroaction sans mettre une note. Le deuxième brouillon a été corrigé et noté par l'enseignant avec l'échelle analytique. L'étudiant pouvait écrire un troisième brouillon pour avoir des points supplémentaires. Ce troisième travail a été corrigé et noté par l'enseignant. Les auteurs ont utilisé les entretiens et l'analyse documentaire pour identifier la rétroaction corrective employée par l'enseignant et ils ont observé que la rétroaction corrective indirecte a été utilisée surtout pour les erreurs d'orthographe, la structure des phrases et la terminaison des noms. Par contre, la rétroaction corrective directe a été utilisée pour la majuscule/punctuation, le choix de mots et les verbes. Les auteurs ont constaté que l'apprenant n'a pas fait beaucoup de progrès au niveau de l'orthographe tout au long de l'année, car elle commettait les mêmes erreurs. Quant au temps verbal, les auteurs notent un progrès dans l'utilisation du passé simple. Il existe aussi une légère amélioration au niveau du choix de mots. En ce qui concerne la structure de phrases, il semble que l'étudiante a fait une régression, car elle a fait plus d'erreurs qu'au début. Par rapport aux entretiens, les auteurs remarquent que l'étudiante s'intéressait d'abord à la note avant de voir la rétroaction corrective et les commentaires donnés par l'enseignant. Elle mentionne aussi qu'il est difficile parfois de savoir comment corriger les erreurs grammaticales. Quant à la grille, l'étudiante ne trouve pas l'utilité que cet instrument pouvait avoir, car elle considérait plus importants les commentaires de l'enseignant et sa rétroaction corrective qui l'ont aidée à améliorer sa production écrite.

En somme, les deux recherches montrent que les deux types de rétroaction sont importants pour les étudiants, surtout la rétroaction écrite soit sous forme d'annotation soit sous forme de rétroaction corrective. La grille descriptive est considérée comme un bon instrument qui garantit la transparence de l'évaluation, mais elle est moins utile pour améliorer la production écrite que la rétroaction écrite selon la perception des étudiants. Nous terminerons notre cadre conceptuel avec nos questions spécifiques de recherche qui seront traitées dans notre dernière section.

2.5. Les questions spécifiques de recherche

Comme déjà mentionné dans le chapitre précédent, nous nous intéresserons à développer davantage de pratiques d'évaluation formative dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère au niveau universitaire, surtout en ce qui concerne la compétence de la production écrite, afin de répondre aux nouvelles approches en évaluation et en enseignement des langues. C'est ainsi que nous avons formulé comme objectif général de la recherche *d'examiner l'appropriation par les enseignants de pratiques d'évaluation formative visant l'efficacité de la rétroaction et la contribution au développement de la compétence en production écrite chez les apprenants en FLE.*

À partir de cette question générale, nous l'avons décomposée en six questions spécifiques qui seront réalisées à trois moments de notre recherche :

Avant la mise en place de nouvelles pratiques évaluatives :

1. Quelles sont les pratiques évaluatives actuelles de trois professeurs universitaires en regard à la rétroaction sur les productions écrites ?
2. Quelle est la perception²² des étudiants en regard de ces pratiques évaluatives ?

Pendant la mise en place de nouvelles pratiques évaluatives soit après la formation reçue:

3. Quels types de rétroactions les professeurs ont-ils formulés dans les productions écrites de leurs étudiants ?
4. Comment les étudiants ont-ils utilisé la rétroaction écrite et les grilles descriptives?

²² Pour Legendre (2005), la perception est une activité intellectuelle par laquelle la personne acquiert et interprète l'information de son environnement. Selon Hassan Mohamed (2011), la perception est donc la phase qui précède la compréhension et elle aide l'individu à comprendre et à acquérir de l'information sur son milieu. Pour notre recherche, nous comprenons la perception de l'évaluation est la manière de percevoir l'évaluation dans le cours où une recherche faite par des étudiants ou des enseignants a eu lieu (Lira Gonzales, 2012 ; van de Watering, Gijbels, Dochy et van der Rijt, 2008; van de Watering et van del Rijt, 2006).

Après la mise en place de nouvelles pratiques évaluatives:

5. En quoi les pratiques évaluatives de trois professeurs universitaires se sont-elles transformées ?
6. Comment les étudiants perçoivent-ils ces nouvelles pratiques évaluatives?

Dans la prochaine section, nous évoquerons le cadre méthodologique de notre recherche afin de comprendre la manière dont nous mettrons en relation les éléments conceptuels, les questions spécifiques de notre recherche et les instruments de collecte de données.

Chapitre III : Méthodologie

Dans les chapitres précédents, nous avons présenté notre problématique et notre cadre conceptuel ce qui nous a permis d'énoncer notre question générale de recherche et de formuler nos questions spécifiques. Dans ce chapitre, nous aborderons notre cadre méthodologique en présentant tout d'abord, le type de recherche. Puis, nous décrirons le contexte et les participants à la recherche. Ensuite, nous exposerons les différents instruments utilisés, ainsi que la procédure de la collecte de données, les outils du traitement et de l'analyse des données. Finalement, nous présenterons la démarche entreprise pour se conformer aux aspects éthiques de la recherche.

3.1. Le type de recherche

La présente recherche adopte le paradigme naturaliste de nature qualitative partant du principe que selon Fortin (2010), la réalité sociale est multiple et qu'elle se construit à partir de perceptions individuelles susceptibles de changer avec le temps. Elle ajoute que « la recherche qualitative sert à comprendre le sens de la réalité sociale dans laquelle s'inscrit l'action ; elle fait usage du raisonnement inductif et vise une compréhension élargie des phénomènes » (p. 30). La recherche qualitative permet de tenir compte des interactions que les individus établissent entre eux et avec leur environnement (Savoie-Zajc, 2011). La tradition dans laquelle s'inscrit notre recherche est la recherche collaborative.

3.1.1. La recherche collaborative

La recherche collaborative prend forme autour de l'idée de faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les enseignants (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebus, 2001). Ce type de recherche vise à transformer les manières de penser et de faire selon un procédé où se succèdent des épisodes réservés à la réflexion et d'autres à l'action (Bourassa et Boudjaoui, 2012). Ce type de recherche implique une coopération étroite entre le chercheur et les

participants qui s'engagent à explorer un aspect de leur pratique qui fait l'objet même de la recherche (Desgagné, 1997 ; Lefrançois, 1997 ; Morrissette, 2013). Ainsi, la recherche collaborative devient la coconstruction d'un objet de connaissance entre un chercheur et des praticiens (Desgagné, 1997). Le modèle développé par Desgagné et ses collaborateurs (2001) allie à la fois recherche et formation. En effet, d'après Durand et Poirier (2012), cette activité réflexive conduit les enseignants à expliciter et à analyser leurs pratiques pédagogiques et évaluatives afin de les changer tout en s'inscrivant dans une démarche de formation continue pour les enseignants. En même temps, cette activité réflexive devient objet d'analyse du chercheur en vue de produire des connaissances nouvelles (Durand et Poirier, 2012). Dans la recherche collaborative, les participants ne se prêtent pas à des tâches liées à la réalisation de la recherche, mais plutôt à agir comme des coconstructeurs, c'est-à-dire qu'ils s'engagent à explorer un aspect de leur pratique et à apporter leur compréhension en contexte du phénomène observé (Desgagné et coll., 2001 ; Durand et Poirier, 2012). Selon Desgagné (1997), le chercheur joue un double rôle :

D'une part, et sur le plan de la recherche, il sollicite la collaboration des praticiens pour investiguer un objet de recherche et met en place le dispositif nécessaire, entre autres, de cueillette et d'analyse de données en vue d'une production de connaissances. D'autre part, et sur le plan de la formation, il propose à ces praticiens une démarche de réflexion sur un aspect de leur pratique, démarche susceptible (cela fait partie du défi collaboratif) de répondre à leur besoin de développement professionnel ou de perfectionnement. (p. 372)

Desgagné (1998) définit trois étapes essentielles de la recherche collaborative :

- a. **La cosituation.** Pendant cette étape, le chercheur et les participants établissent les conditions du contrat collaboratif, sur le mode de faire et de dire dans un projet commun en spécifiant les rôles de chacun et les attentes réciproques. Ils négocient aussi un objet de réflexion commun et définissent un aspect de la pratique à explorer ensemble ;
- b. **La coopération.** C'est l'étape de la collecte des données. Pour le chercheur, les activités réflexives aménagées seront des activités de recherche, tandis que pour les participants, des activités de formation ;
- c. **La coproduction.** C'est l'analyse et la mise en forme des résultats pour qu'ils soient d'intérêt pour les participants et pour le chercheur.

Dans la figure 4, nous illustrons le modèle collaboratif qui a été mis en place dans notre recherche en mettant en relief le double aspect recherche et formation intégré à l'activité réflexive. La thématique générale reprend la visée de notre recherche tandis que les objets de formation et de recherche explicitent les éléments de notre expérimentation et ceux qui seront analysés ultérieurement. Les retombées attendues pour le milieu de pratique et le milieu de recherche réfèrent quant à eux à la pertinence sociale et scientifique de notre recherche.

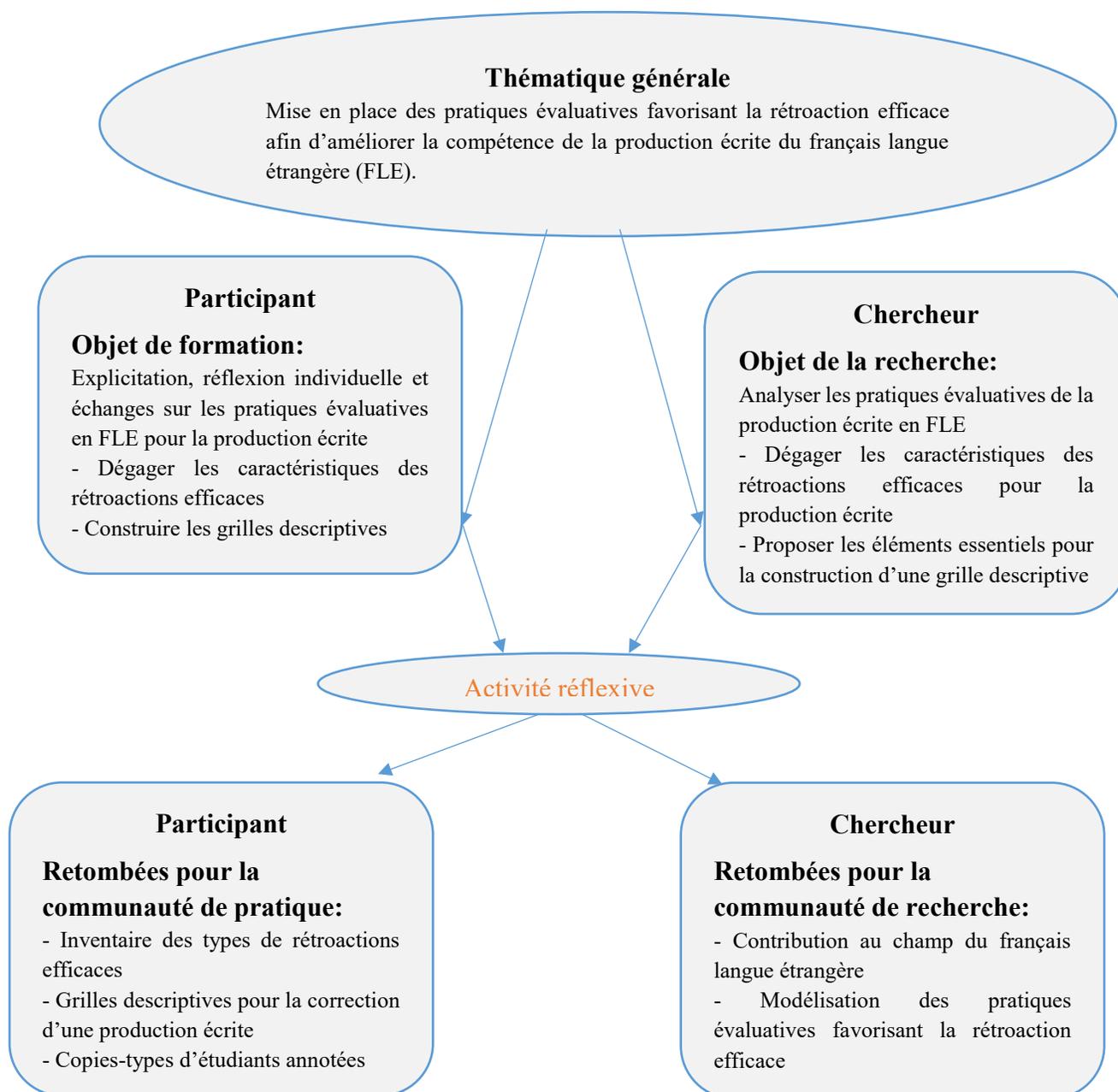


Figure 4: Modèle de collaboration professeurs-chercheurs

3.1.2. Le contexte de la recherche

Depuis 2003, la section de français de l'École de Langues Modernes de l'Université du Costa Rica a commencé un processus d'autoévaluation. Le rapport du comité d'autoévaluation a identifié que l'une des grandes faiblesses était le manque de formation continue pour les professeurs de la section de français (Comisión de autoevaluación de Bachillerato en francés, 2014). C'est ainsi que notre recherche s'est déroulée, plus particulièrement dans les cours d'expression écrite pour essayer de combler cette faiblesse. L'École de langues modernes appartient à la Faculté de lettres. Cette école offre deux programmes : baccalauréat en langue anglaise et baccalauréat en langue française. Chaque programme a une durée de quatre ans.

En ce qui concerne le baccalauréat en langue française, les étudiants doivent compléter 127 crédits distribués dans les différents cours (Comisión de autoevaluación de Bachillerato en francés, 2014). En première année, les étudiants ont deux cours introductifs de français dans lesquels ils acquièrent les bases de la langue et de la culture française. En deuxième année, ils suivent deux cours en expression orale et expression écrite ; en troisième année, deux cours portant sur l'expression orale, l'expression écrite et la littérature et civilisation ; et, en quatrième année, deux cours soit celui de conversation et composition et de langue et celui de traduction et d'histoire et littérature. Tous les cours ont une durée de dix-huit semaines.

Les cours d'expression écrite sont divisés en deux parties : la grammaire et la composition. Chaque partie est donnée par un professeur différent, c'est-à-dire un professeur se charge de la partie de grammaire et un autre de la partie de composition. Dans la partie concernant la grammaire, les contenus principaux sont la morphologie et la syntaxe et dans celle se rapportant à la composition, les contenus principaux sont l'orthographe d'usage, les règles d'écriture, la ponctuation, le style, le processus d'écriture, le type de texte, la cohérence du discours, la compréhension des écrits (Alfaro et coll., 2014 a/b; Arrieta et coll., 2014; Arrieta et coll., 2013). Pour notre recherche, nous avons retenu surtout la partie de composition, car c'est dans ce cours que les étudiants développent leur compétence langagière en production écrite.

3.2. La description des participants

Étant donné qu'il s'agit d'une recherche qualitative, nous avons eu recours à des techniques propres à l'échantillonnage non probabiliste consistant, selon Fortin (2010) à prélever un échantillon de façon arbitraire, c'est-à-dire un échantillonnage par convenance qui consiste à choisir des personnes selon leur accessibilité dans un lieu déterminé et à un moment précis. Comme il s'agit d'un échantillonnage par convenance, le critère d'inclusion pour les professeurs est qu'il s'agisse d'un professeur des cours d'expression écrite à l'Université de Costa Rica et qu'ils aient participé aux ateliers de formation proposés par le chercheur, tandis que pour les étudiants, le critère d'inclusion est d'être inscrit au cours des professeurs participants. De cette manière, tous nos participants proviennent de l'Université de Costa Rica dans lequel le français est considéré comme langue étrangère et pour lequel le programme d'étude offre des cours en deuxième et troisième année. Nous avons ainsi travaillé avec deux groupes de participants.

3.2.1. Les professeurs

D'un côté, trois professeures des cours d'expression écrite : deux responsables du cours d'expression écrite II (P1 et P2) et l'autre du cours d'expression écrite III (P3). Ces trois participantes étaient intéressées à s'engager dans un processus de réflexion et de formation continue et possèdent les caractéristiques identifiées au Tableau 9. Nous n'avons pas considéré le cours de composition de la quatrième année, car la professeure responsable était absente pendant les ateliers. En ce qui concerne la première année, nous ne l'avons pas prise en compte, car les professeurs devaient suivre strictement la planification établie par le coordinateur de la section et ils ne disposaient pas de temps pour aborder la production écrite selon nos besoins pour la recherche.

Tableau 9: Les caractéristiques des professeures

	Professeure 1 (P1)	Professeure 2 (P2)	Professeure 3 (P3)
Âge	41 à 50 ans	31 à 40 ans	51 à 60 ans
Nb. d'années d'enseignement à l'université	12 ans	6 ans	Plus de 15 ans
Nb. d'années d'expérience dans le cours d'expression écrite	10 ans	5 ans	10 ans
Diplômes	- Baccalauréat en enseignement du français - Licence en littérature française - Maîtrise en affaires internationales	- Baccalauréat en langue française - Maîtrise en littérature française	- Baccalauréat en enseignement du français - Maîtrise en enseignement du français langue étrangère

Les professeures participant à la recherche ont travaillé, par étapes, la compétence de la production écrite à l'aide des textes argumentatifs. Elles ont demandé une première production écrite à leurs étudiants au mois d'août pour vérifier la manière dont étaient organisés les idées et les paragraphes. Au mois de septembre, elles ont commencé les étapes du processus d'écriture avec le plan et une introduction du thème développé dans le plan qu'elles ont annoté. Les étudiants devaient écrire un texte argumentatif sur le thème du transport public au Costa Rica. Puis, le déroulement n'a pas suivi les mêmes étapes pour tous les groupes: pendant que les étudiants de P1 travaillaient le développement de ce thème, P2 a demandé de commencer par la conclusion, car elle voulait se conformer au plan du cours. Pour les deux cas, les professeures ont annoté les travaux des étudiants. Finalement, les deux professeures ont demandé à leurs étudiants de rédiger la production écrite complète avec l'introduction, le développement et la conclusion en prenant compte de toutes les annotations et les corrections qui apparaissaient à chacune des étapes.

P2 a demandé à ses étudiants de faire un autre plan sur un autre thème, mais cette fois-ci, ils ont fait un plan qui a été annoté puis ils ont rédigé la composition de façon complète. Elle a aussi demandé une troisième composition à ses étudiants sans avoir annoté le plan.

Finalement, les étudiants des deux groupes ont rédigé un texte argumentatif sur l'utilisation des nouvelles technologies dans l'examen final du cours.

Pour le cas de P3 de la troisième année, elle n'a pas travaillé par étapes, mais plutôt par thèmes. Elle a commencé par le thème de la lettre de motivation au mois d'août qui a été annotée par la professeure. Au mois de septembre, les étudiants ont produit deux résumés qui étaient annotés et un résumé dans l'examen intra. Au mois d'octobre, les étudiants ont rédigé trois comptes rendus qui étaient aussi annotés et un dernier pour l'examen final. Au mois de novembre, les étudiants ont aussi fait un rapport, mais ce thème n'était pas évalué dans l'examen final.

3.2.2. Les étudiants

D'un autre côté, nous retrouvons les trois groupes d'étudiants inscrits aux cours d'expression écrite offerts par ces trois professeures. Pendant le semestre où la recherche a eu lieu, trois groupes d'étudiants suivaient le cours d'expression écrite II (deuxième année). Toutefois, seulement deux groupes ont participé à la recherche, car la professeure responsable de la partie de composition du 3^e groupe n'était pas intéressée ni aux ateliers de formation ni à la recherche. Les deux groupes de la deuxième année étaient composés de 27 étudiants chacun, mais seulement 17 étudiants de P1 et 18 étudiants de P2 ont accepté de participer à la recherche et ont signé la lettre de consentement. Pour le cours d'expression écrite IV (troisième année), il y avait deux groupes, mais la professeure de l'un de ces groupes était absente pendant les ateliers de formation et n'a pas participé à la recherche. Le groupe de la professeure participante était composé de 15 étudiants ; de ce nombre 13 ont accepté de participer à la recherche et ont signé la lettre de consentement. Le tableau 10 présente les caractéristiques de ces étudiants.

Tableau 10: Les caractéristiques des étudiants

	Deuxième année Groupe 1 (nb : 17)	Deuxième année Groupe 2 (nb : 18)	Troisième année (nb : 13)
Sexe	12 femmes 5 hommes	15 femmes 3 hommes	10 femmes 3 hommes
Âge	10 de 18 – 21 ans 7 de 22 et plus	8 de 18 – 21 ans 10 de 22 et plus	9 de 18 – 21 ans 4 de 22 et plus
Apprentissage du français	10 ont appris le français à l'université 1 à l'école primaire 1 au collège 5 au lycée secondaire	9 ont appris le français à l'université 3 à l'école primaire 1 au collège 5 au lycée secondaire	10 ont appris le français à l'université 1 au collège 1 en France
Scolarisation primaire	16 venant de l'école publique 1 venant de l'école privée	13 école publique 5 école privée	12 école publique 1 école privée
Scolarisation secondaire	12 venant du lycée public 5 venant du lycée privé	12 lycée public 6 lycée privé	8 lycée public 5 lycée privé
Inscrits à d'autres programmes	13 ne suivent pas d'autres programmes 4 suivent un autre programme	13 ne suivent pas d'autres programmes 5 suivent un autre programme	9 ne suivent pas d'autres programmes 4 suivent un autre programme
Nb. de fois inscrit au cours	Tous les étudiants suivent le cours d'expression écrite II, pour la première fois.	16 étudiants suivent le cours d'expression écrite II pour la première fois. 1 pour la deuxième fois. 1 pour la troisième fois.	Tous les étudiants, suivent le cours d'expression écrite IV pour la première fois.
Inscrits avec le même professeur du premier semestre	11 ont fait le premier cours avec la professeure participant dans la recherche. 6 ont fait le premier cours avec une autre professeure non participant dans la recherche.	15 ont fait le premier cours avec la professeure participant dans la recherche. 3 ont fait le premier cours avec une autre professeure non participant dans la recherche.	8 ont fait le premier cours avec la professeure participant dans la recherche. 5 ont fait le premier cours avec une autre professeure non participant dans la recherche.

De ce groupe d'étudiants, six de la P1, sept de la P2 et sept de la P3 ont accepté de participer au premier groupe de discussion. Puis, quatre de la P1, cinq de la P2 et six de la P3 ont accepté de participer au deuxième groupe de discussion. Finalement, neuf étudiants ont aussi participé à un mini-entretien. Les groupes de discussion, ainsi que les mini-entretiens étaient composés d'étudiants dits forts, faibles et moyens. Cette distribution a été faite à partir

des résultats obtenus par ces étudiants dans le cours au premier semestre et selon la classification donnée par les professeures participantes.

3.3. Les instruments de collecte de données

Les données que nous avons recueillies appartiennent à deux grandes catégories. D'un côté, nous avons des données suscitées. Selon Van der Maren (1996), elles sont obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et le sujet dont le format dépend de l'un et de l'autre. D'un autre côté, nous avons des données invoquées qui selon Van der Maren (1996), « sont des données dont la constitution est antérieure ou extérieure de la recherche » (p. 82). Nous présenterons d'abord les instruments qui permettront de collecter des données suscitées puis nous décrirons ceux qui autoriseront de collecter des données invoquées.

3.3.1. L'entrevue

L'entrevue a été utilisée pour collecter les données suscitées. C'est une interaction verbale entre des personnes, un interviewer qui recueille l'information et un répondant qui fournit les données (Denzin et Lincoln, 2015 ; Fortin, 2010). Ils s'engagent volontairement dans une pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence (Fortin, 2010 ; Savoie-Zajc, 2011). Fortin (2010) ajoute que l'entrevue établit un contact direct entre le chercheur et les participants à l'intérieur d'un environnement naturel. Dans l'entrevue semi-dirigée, le chercheur établit un schéma ou une liste des sujets à aborder, à partir desquels il formule des questions présentées en répondant dans l'ordre qu'il juge à propos et il fournit au répondant l'occasion d'exprimer ses sentiments et ses opinions sur le sujet traité (Fortin, 2010 ; Savoie-Zajc, 2011).

Ces entretiens ont été enregistrés pour obtenir l'intégral des propos. Ils ont été effectués à deux moments différents. Selon Abarca Rodriguez, Alpizar Rodriguez, Sibaja Quesada et Rojas Benavides (2013), Kvale (2011) et Massé (1992), il est possible de soumettre les questions de l'entretien à des experts et le faire passer à d'autres personnes avant de le proposer

aux participants d'une recherche pour faire une validation de la clarté des questions et pour voir s'il permet d'avoir l'information nécessaire pour la recherche. Les entretiens ont été soumis pour vérifier la clarté des questions, auprès de trois experts de l'Université de Montréal au mois de juin, et puis, auprès de trois autres experts provenant du programme de mesure et évaluation de l'Université de Montréal et du département de didactique universitaire de l'Université de Costa Rica. Nous leur avons demandé d'ajouter les commentaires et les suggestions qu'ils jugeaient appropriés puis des modifications et des ajustements ont été faits au canevas d'entretien. Par exemple, certaines questions ont été éliminées et d'autres ont été remplacées puis certaines ont été regroupées, ou au contraire, séparées (voir annexes 1 et 2).

Nous avons mis à l'essai, les deux entretiens avec une professeure du cours d'expression écrite qui n'avait pas participé à la recherche pour voir si le canevas de questions permettait d'obtenir les propos désirés pour la recherche et pour mesurer sa durée. Ces mises à l'essai ont eu lieu la deuxième semaine de juillet pour le premier entretien et à la fin octobre pour le deuxième. De plus, nous avons fait deux mini-entretiens au cours du deuxième semestre pour lesquels nous avons eu de la rétroaction sur la clarté et la pertinence des questions. Des ajustements ont été faits et sont détaillés à l'annexe 3. Il en est de même pour le mini-entretien fait aux étudiants au mois de novembre et pour lequel le chercheur a reçu de la rétroaction d'experts déjà mentionnés précédemment sur la clarté des questions. Des ajustements ont été faits et sont détaillés à l'annexe 4. Ce mini-entretien a été divisé en deux parties : les étudiants devaient d'abord classer les annotations fournies par leur enseignante dans une liste de vérification (voir annexe 7) puis répondre aux questions du chercheur qui portaient sur les thèmes suivants : la manière de rédiger leur production écrite, l'utilité des annotations et l'utilisation de ces annotations dans une future production écrite. Les questions qui portaient sur la manière de rédiger la production écrite n'étaient pas prises en compte, car elles ne correspondaient pas à nos intérêts de recherche.

3.3.2. Le groupe de discussion (*focus group*)

Le groupe de discussion est une technique d'entrevue qui réunit un petit groupe de 4 à 10 participants dans le cadre d'une discussion orientée sur un sujet ou thème particulier

(Barbour, 2013 ; Fortin, 2010). Cette technique consiste à générer une discussion par le modérateur à travers des questions ouvertes et son but est de mieux comprendre un problème ou une idée (Barbour, 2013; Fortin, 2010).

Le groupe de discussion a été employé avec les étudiants. Les questions ont été soumises pour rétroaction auprès des mêmes experts pour vérifier la clarté des questions. À partir de leurs commentaires et leurs suggestions, nous avons remplacé certaines questions, fait des ajustements et des modifications tels qu'illustré aux annexes 5 et 6.

Nous avons validé l'entretien individuel avec une étudiante de la quatrième année qui avait suivi des cours d'expression écrite avec les professeures participantes pour assurer sa clarté. Après cet essai, des modifications ont été apportées à ce canevas tel qu'illustré à l'annexe 5. Finalement, une deuxième étudiante a fait de même pour les questions du deuxième groupe de discussion (voir annexe 6).

3.3.3. Liens entre les questions des entretiens, des mini-entretiens et des groupes de discussion et le cadre conceptuel

Dans le tableau ci-dessous, nous présenterons la provenance des questions sélectionnées pour les entretiens, les mini-entretiens et les groupes de discussion selon notre cadre conceptuel. Nous avons d'abord divisé nos entretiens en six sections : perspective en évaluation, types et fonctions de l'évaluation, rétroaction, instrumentation, autres et démarche pour écrire la production écrite. À partir de ces sections, des questions sont formulées selon notre cadre conceptuel, par exemple, la question 1D « Comment évaluez-vous les apprentissages de vos étudiants ? » vient des pratiques évaluatives en éducation supérieure (Blais et Laurier, 1997 ; Brown et Knight, 1994 ; Asghar, 2012 ; Canabal et Castro, 2012 ; Ion et Cano, 2011). Dans le tableau 11, nous illustrerons le lien entre les éléments du cadre conceptuel et les questions des entretiens.

Tableau 11: Liens entre les éléments du cadre conceptuel et les questions des entretiens

Recherche théorique et empirique	1 ^{er} entretien	2 ^e entretien	Mini-entretien professeurs	1 ^{er} groupe de discussion	2e groupe de discussion	Mini-entretien étudiants
1. Perspective en évaluation						
Les perspectives en évaluation (Durand et Chouinard, 2012 ; Ferreyra, 2012 ; Moreno Olivos, 2009 ; Scallon, 2004)	1A	1A				
Le rôle du professeur dans l'évaluation (Moreno Olivos, 2009 ; Louis, 2004 ; Scallon, 2004)	1B	1B		1B	1B	
Le rôle de l'étudiant dans l'évaluation (Barr et Tagg, 1995 ; Ferreyra, 2012 ; Isabel, 2000 ; Scallon, 2004)	1C	1C		1C	1C	
Les pratiques évaluatives en éducation supérieure (Blais et Laurier, 1997 ; Brown et Knight, 1994 ; Asghar, 2012 ; Canabla et Castro, 2012 ; Ion et Cano, 2011)	1D	1D		1A	1A	
2. Types et fonctions de l'évaluation						
Les types d'évaluation (Bloom et coll., 1971 ; De Ketele, 2013 ; Roegiers, 2010 ; Stiggins, 2005) Les caractéristiques de l'évaluation formative (Broadfoot et coll., 1999 ; Cizek, 2010 ; McMillan, 2010)	2A	2A				
La fonction de la régulation (Allal, 1991 ; Andrade, 2010 ; Black et Wiliam, 1998a ; Nicol et Macfarlane-Dick, 2006) La fonction de sanction (De Ketele, 2013 ; Scallon, 2004)	2B	2B				
3. La rétroaction						

La définition de la rétroaction (Lapointe, 2011 ; Ramaprasad, 1983 ; Hattie et Timperley, 2007 ; Valdivia, 2014 ; Wiggins, 1993, 1998) Les fonctions et les caractéristiques de la rétroaction (Brookhart, 2010b ; Butler et Winne, 1995 ; Nicol et Marfalane-Dick, 2006)	3A	3A		2A		
Les manières pour fournir la rétroaction (orale ou écrite) (Brookhart, 2010b ; Lapointe, 2011 ; Rodet, 2000)	3B	3B		2B	2A	
La rétroaction corrective utilisée par les enseignants (Bernal Suancha, 2008 ; Bitchener et Ferris, 2012 ; Correa Pérez et coll., 2013 ; Ellis, 2009 ; Roberge, 2008)	5A	5A		4A	4A	
L'utilité des rétroactions (Bailey et Garner, 2010 ; Hyland et Hyland, 2001 ; Mcgrath et coll. 2011 ;					4B	
Les effets de la rétroaction corrective (Bitchener, 2008 ; Bitchener et Ferris, 2012 ; Eslami, 2014 ; Ferris, 2004 ; Guénette et Lyster, 2013)		5C				
Le moment pour fournir la rétroaction (Valdivia, 2014) La rétroaction pendant le processus d'écriture (Lopez, 2012 ; Morrissette, 1999)	3C 4C	3C 4C	3C	2D	2D	
Les effets de la rétroaction (Ion et coll., 2013 ; Mak, 2014 ; McGrath et coll., 2011 ; Silva Cruz, 2013) La formulation de la rétroaction (Vokic, 2008)	3D 3E 4B	3D 3E 3G	3D. 4A 3B	2C 4C 2E 3B 2F	2B 4C 2C 2G 3B	6- 7 8- 9 10 11 12
Les difficultés au moment de fournir de la rétroaction (Hernandez ; Lozano et Tamez, 2014 ; Sow, 2015)			3A 5A			

Les aspects sur lesquels touche la rétroaction en langue (Morrisette, 1999 ; Ferris, 2010 ; Ferris, 2012 ; Furneaux et coll., 2007 ; Guénette et Lyster, 2013 ; Lee, 2004 ; Roberge, 2008)	4A	4A		3A	3A	
4. L'instrumentation						
Les instruments utilisés pour évaluer une production écrite (Gagnon et coll., 2014)	6A 6D 6E	6A	1A 2A	5A	5A	
Les étapes de validation d'une grille descriptive analytique (Furze et coll., 2015)			1B			
Les domaines de compétences qui interviennent au moment d'écrire une production écrite (Beacco, 2007 ; Gerbault, 2010) Les traits d'écriture (Arter et coll., 1994 ; Culham, 2015)	6B 6C	6B. 6C			5D	
Les avantages et les inconvénients des grilles uniformes (Durand et Chouinard, 2012 ; Scallon, 2000) Les avantages et les inconvénients des grilles descriptives (Bachman et Palmer, 2010 ; Brookhart et Nitko, 2008 ; Durand et Chouinard, 2012 ; Raposo-Rivas et Martinez-Figueira, 2014 ; Scallon, 2000 ; Vanier, 2011 ; Wiggins, 1998)	6F	6E		5C	5C	
L'utilisation des grilles descriptives analytiques pour évaluer les travaux (Arribalzaga, 2016 ; Furze et coll., 2015 ; Raposo et Martinez, 2011)		6D 6F				
L'utilisation des grilles par les étudiants (Durand et Chouinard, 2012 ; Guzman Cedillo, 2013 ; Leggette et coll., 2013 ; Nordrum et coll., 2013 ; Vanier, 2011)	6G	6G		5D	5B	

5. Autres						
Les besoins de formation (Lapointe, 2011 ; Sow, 2015)	7A 7B	7A		6A	7A 8A	
6. Démarche pour écrire les productions écrites						
						1-2 3-4-5

3.3.3. Le journal de bord

Nous avons accompagné les trois professeures tout le long de notre recherche pour échanger sur leur vécu au quotidien à travers des mini-entretiens. Les faits saillants que nous avons retenus étaient, relatés dans le journal de bord qui est un document dans lequel le chercheur note les impressions, les sentiments qui l'assaillent et les événements importants pendant la recherche (Savoie-Zajc, 2011). Il rend compte aussi des échanges au cours de la collecte et de l'analyse des données (Fortin, 2010). Nous avons présenté par exemple, la nouvelle grille d'évaluation la grille holistique et la grille analytique. Pour le cas de la grille descriptive analytique, nous avons expliqué les différents critères et les descripteurs. Cette rencontre a duré 60 minutes.

Un autre fait saillant était la rencontre avec les professeures afin d'apprécier leur compréhension des descripteurs et des indicateurs de la grille descriptive analytique. Par exemple, pour le critère « pertinence des idées », les professeures de la deuxième année ont décidé de se référer à une production écrite qui répondait aux exigences d'un texte argumentatif dont la structure est complète, en même temps, au respect de chaque élément nécessaire pour chaque partie de l'argumentation, à savoir l'introduction, le développement et la conclusion. C'est ainsi que, par exemple, pour l'introduction, il fallait que les étudiants développent l'accroche, le problème soulevé et le plan. Pour le développement, on retrouverait une idée générale dans chaque paragraphe avec ses exemples, une analyse et une idée qui exprime la transition du premier paragraphe au deuxième. Pour la conclusion, il fallait que les étudiants présentent un bilan, leur jugement personnel et l'élargissement.

Pour la professeure de la troisième année, l'intention était de rédiger une lettre de motivation, un résumé, un compte rendu ou un rapport. Par exemple, pour la lettre de motivation, les étudiants devaient respecter la structure d'une lettre formelle, faire un rappel de la situation, présenter l'objectif et la justification de la lettre, aborder leur expérience et leur formation et écrire une formule de politesse. Pour le cas du résumé, les étudiants devaient respecter l'ordre du texte initial, condenser le texte en un tiers, reformuler les idées du texte initial et éviter la répétition des mots ou des phrases du texte initial. Pour le cas du compte

rendu, ils devaient condenser le texte en un tiers, reformuler les idées, éviter la répétition des mots ou des phrases du texte initial, présenter leur avis et introduire le thème. Pour le cas du rapport sous forme d'une lettre formelle, ils devaient présenter la situation, décrire les conditions physiques de la bibliothèque, présenter des solutions et des suggestions et respecter la structure d'une lettre formelle.

Pour le critère de la variété des phrases, les professeures de la deuxième année ont exigé des phrases complexes subordonnées faisant références aux phrases relatives avec « qui », « que », « où » ou « dont », aux phrases complétives, aux phrases subordonnées de cause avec « parce que », de condition avec « si » et de temps avec « lorsque » ou « quand ». La professeure de la troisième année a exigé pour sa part que les phrases complexes subordonnées soient variées et que les étudiants emploient différents types de subordonnées dans leur production écrite, par exemple, les phrases subordonnées relatives, complétives, de cause, de temps, de but, de condition, de conséquence, etc. Finalement, le critère de la cohérence de l'organisation se réfère aux transitions d'une idée à une autre ou d'un paragraphe à un autre, à l'utilisation des articulateurs du discours, à la séparation du texte en paragraphes et aussi à l'utilisation des anaphores²³.

Un autre fait saillant fut la rencontre avec les professeures pendant la première semaine du mois de septembre pour faire la correction collective et pour annoter le premier travail rendu par les étudiants. Pendant cette rencontre, le chercheur a accompagné les enseignantes à corriger la première production écrite et à rédiger les premières annotations. Nous avons décidé que pour le critère de la qualité de la langue, (1) les erreurs de structures faisaient référence à la syntaxe, par exemple : omission des éléments dans la phrase, addition des éléments dans la phrase, utilisation du pronom relatif « qui » au lieu de « que » ou vice-versa, mauvaise utilisation des prépositions ; (2) les erreurs d'accord faisaient référence à la confusion du nombre (singulier et pluriel), omission du morphème de la marque du féminin ou addition du

²³ L'**anaphore** est une figure de style qui consiste à renvoyer à un élément déjà présent dans le contexte, mais sans qu'il y ait nécessairement une substitution comme le déterminant démonstratif, les adverbes « pourtant, donc », l'article défini (Goosse, 2004).

morphème de la marque du féminin ; (3) les erreurs d'orthographe d'usage faisaient référence à l'addition ou l'omission d'une consonne ou d'une voyelle, aux accents, aux majuscules, aux apostrophes, au remplacement d'une voyelle ou d'une consonne ; et (4) les erreurs liées à la concordance de verbes faisaient référence à toutes les erreurs qui apparaissent dans le groupe verbal.

Les professeures ont décidé de ne pas utiliser la grille holistique qui avait été créée lors du dernier atelier, car elles préféraient s'habituer à l'utilisation de la grille descriptive analytique et prendre leur temps pour bien la comprendre étant donné la nouveauté de cet outil. P1 avait suggéré au chercheur pour l'indicateur de la qualité de la langue de séparer le critère de structure de celui de la ponctuation, ce qui a conduit le chercheur à proposer une autre grille descriptive analytique qui n'a finalement pas été utilisée, car elle trouvait que ce n'était plus nécessaire de faire cette séparation après une plus grande utilisation. Quant aux professeures de la deuxième année, elles ont fait une correction directe pour le plan et l'introduction, mais elles ont décidé de faire une correction indirecte pour le développement et la conclusion, où elles signalaient les erreurs à travers le code de correction, car les étudiants devaient retravailler les différentes parties de la production écrite avant de rendre la version finale.

Les trois enseignantes ont mentionné que pour la correction et l'annotation du premier travail qu'elles ont fait seules, elles ont pris beaucoup de temps, par exemple, P1 a dit qu'elle a pris 18 heures pour corriger et annoter tous les travaux des étudiants, P2 a pris au moins 15 heures et pour P3, elle a pris au moins 12 heures. Cependant, au fur et à mesure qu'elles s'habituèrent à la grille descriptive analytique, à corriger et à annoter les productions écrites, elles prenaient moins de temps.

3.3.4. Le questionnaire

Parmi les instruments pour la collecte de données provoquées, nous avons conçu un questionnaire. Il s'agit d'un instrument de collecte des données qui exige du participant des réponses écrites à un ensemble de questions et il permet de recueillir de l'information factuelle sur des événements ou des situations connus, sur des attitudes, des croyances, des

connaissances, des impressions et des opinions (Fortin, 2010). Nous l'avons utilisé (voir annexe 8) au début de la recherche pour collecter des informations personnelles sur les étudiants (le sexe, l'âge, l'année scolaire, l'endroit où il a appris le français, le nombre de fois qu'il a suivi le cours, le téléphone, le courriel) et pour cerner leur intérêt et leur disponibilité à participer au groupe de discussion. Cet instrument a été révisé seulement par un expert de l'Université de Montréal, car il était utilisé pour avoir quelques informations personnelles sur les étudiants et leur disponibilité pour communiquer avec eux pour le groupe de discussion.

3.3.5. Les copies des travaux d'étudiants

Les données invoquées peuvent provenir de « l'analyse de documents quasi contemporains qui viennent d'être produits et qui l'ont été dans le but de servir de références, de ressources, d'indicateurs pour ceux qui, peu après leur production, pourraient ou devraient s'en servir dans l'action » (Van der Maren, 1996, p. 302). Les documents qui témoignent la vie ou la production des institutions, tels que les productions des élèves, les cahiers d'examen, les journaux de classe, etc. sont des exemples de données invoquées, car ils contiennent des traces de l'activité de différents membres d'une institution et témoignent des événements que l'on pourrait étudier (Van der Maren, 1996).

Nous avons photocopié les travaux annotés par les professeurs et les grilles descriptives complétées. Nous avons pu colliger 100 annotations pour P1 (voir annexe 9), 320 pour P2 (voir annexe 10) et 263 pour P3 (voir annexe 11). Ces données ont permis d'enrichir les observations faites lors des entretiens et des groupes de discussion. De plus, ces travaux ont servi pour illustrer les différents types d'annotations employées par les professeurs lors de la correction des productions écrites.

3.4. Le déroulement de la collecte de données

Notre recherche s'est déroulée dans les cours d'expression écrite de la deuxième (Expression écrite II LM-2241) et de la troisième année (Expression écrite IV LM-2341) pendant le deuxième semestre de 2016, c'est-à-dire du 8 août jusqu'au 30 novembre. Pour la collecte de données, le chercheur a suivi les étapes suivantes : la première étape a eu lieu au mois de juin et elle s'est caractérisée par un premier contact pour recruter des intéressés, leur expliquer en quoi consistait leur participation dans la recherche, les objectifs de celle-ci et les attentes liées à la collecte de données. Trois enseignantes ont accepté de participer à la recherche et nous avons discuté et négocié les thèmes pour les ateliers de formation. Elles ont signé la lettre de consentement (voir annexe 13).

La deuxième étape s'est déroulée pendant la deuxième et la troisième semaine du mois de juillet avec le premier entretien aux trois enseignantes. Les entretiens ont eu lieu dans les bureaux des trois enseignantes à l'Université de Costa Rica. Pour le premier entretien, la durée a été respectivement d'une heure (P1), de 45 minutes (P2) et de 57 minutes (P3) pour les trois enseignantes.

La troisième étape a eu lieu pendant la dernière semaine du mois de juillet avec les ateliers de formation qui se sont déroulés dans la salle 115 de la Faculté de lettres (Université de Costa Rica). Cette formation a été structurée à partir de l'analyse des pratiques évaluatives en vigueur collectées lors du premier entretien avec les trois enseignantes. Rappelons que nous voulions mettre en place de nouvelles pratiques évaluatives pour les productions écrites des étudiants en se centrant sur la formulation d'annotations et l'utilisation d'une grille descriptive comme moyens pour apporter une rétroaction efficace. Les objectifs spécifiques étaient : (1) se familiariser avec les concepts liés à l'évaluation formative et à la rétroaction, (2) s'appropriier le modèle de Rodet (2000) pour formuler les annotations, (3) créer une grille descriptive pour évaluer les productions écrites des étudiants, (4) élaborer un code de correction pour les productions écrites des étudiants.

Le premier atelier s'est déroulé le 26 juillet. Cet atelier d'une durée de deux heures trente portait sur les perspectives en évaluation et les fonctions de l'évaluation formative. Pendant cet

atelier, le chercheur a présenté les deux perspectives en évaluation (traditionnelles et nouvelles), c'est-à-dire leurs caractéristiques, le moment de l'évaluation, le rôle de l'étudiant et de l'enseignant dans l'évaluation et a traité les différents types d'évaluation (l'évaluation formative ou l'évaluation au service de l'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage), ainsi que leurs fonctions et leurs caractéristiques en mettant l'accent sur l'évaluation formative et sa fonction de régulation (la régulation proactive, la régulation interactive et la régulation rétroactive). Dans cet atelier, les trois professeures étaient présentes avec trois autres enseignantes des cours de grammaire et de la première année.

Le deuxième atelier a eu lieu le 27 juillet et a eu une durée de cinq heures avec une pause d'une heure pour le dîner. Pendant cet atelier, le chercheur a abordé le thème de la rétroaction (concept et lien avec l'évaluation formative), les caractéristiques d'une rétroaction efficace (être immédiate, préciser les points forts et faibles, être descriptive, permettre à l'étudiant de faire une autoévaluation de son travail, soutenir la motivation de l'étudiant), les fonctions et les objectifs de la rétroaction, la rétroaction écrite à travers les annotations et les types d'annotations selon le modèle de Rodet (2000). Les participants ont rédigé quelques annotations pour chaque étape du processus d'écriture : la préécriture, l'écriture et la postécriture. Pendant cet atelier, le chercheur et les participants ont discuté du moment propice pour fournir des rétroactions et sur les aspects sur lesquels elles portaient dans la compétence de la production écrite.

Le troisième atelier d'une durée de trois heures s'est déroulé le 28 juillet. Pendant cet atelier, le chercheur a traité le thème de la rétroaction corrective et la typologie de rétroaction corrective (directe et indirecte). Il leur a expliqué en quoi consistait chaque technique en leur donnant quelques exemples et il a demandé aux participants la manière dont ils corrigeaient les travaux de leurs étudiants. Le chercheur et les participants ont défini un code de correction qui a été utilisé pour les productions écrites des étudiants. Le code de correction était composé de six sigles : O (orthographe d'usage), S (structure des phrases et syntaxe), V (groupe verbal), A (accords des groupes nominaux), P (ponctuation) et Voc (vocabulaire et lexique). Les participants ont fait la correction d'une production écrite en utilisant le code qui était proposé.

Le dernier atelier s'est déroulé le 29 juillet et il a eu une durée de six heures avec une pause d'une heure à midi. Pendant cet atelier, le chercheur a abordé le thème des grilles descriptives, les types (holistiques et analytiques) ainsi que leurs avantages et leurs inconvénients. Les participants ont apporté des modifications à une grille holistique à partir d'un modèle proposé par le chercheur provenant de la thèse de Sévigny (2006). Cependant, la grille holistique n'a pas été utilisée par les trois enseignantes pour porter un jugement sur les productions écrites de leurs étudiants. Pendant cet atelier, le chercheur leur a présenté les étapes de la construction d'une grille descriptive analytique (voir annexe 12). Les participants et les chercheurs ont défini les indicateurs, le nombre d'échelons et la pondération pour la grille descriptive analytique. La première version de la grille analytique a été finalisée lors d'une rencontre, le 4 août, avec les trois enseignantes. Les critères portant sur la cohérence des idées et la justesse du vocabulaire sont ceux de la grille d'évaluation de fin 3^e cycle du MELS (2012), qui ont été modifiés afin d'être adapté au contexte costaricien. Puis, le chercheur a demandé à deux experts en mesure et évaluation de l'Université de Montréal pour une validation sur la pertinence et la clarté de la grille en se servant de la métagrille (voir annexe 12). Le chercheur a fait des ajustements et des modifications à cette première version de la grille descriptive analytique, surtout aux critères de la pertinence des idées et de la cohérence de l'organisation. Ensuite, le chercheur a fait une rencontre avec un expert en linguistique et en didactique de langues de l'Université de Costa Rica pour une autre validation sur les critères présentés dans la grille. Finalement, la version finale de la grille a été présentée aux enseignantes participantes pour s'assurer de leur compréhension de chaque critère et chaque échelon. De plus, le chercheur avait présenté la grille aux étudiants dans leur classe et leur a demandé si elle était claire pour eux, s'ils étaient d'accord avec les critères et les échelons et s'il y avait des aspects qu'ils aimeraient changer. Le chercheur a aussi accompagné les enseignantes lors de la première utilisation de la grille pour s'assurer de la compréhension de celle-ci. Évidemment, d'autres ajustements ont été faits à la grille après la fin de la recherche pour les cours suivants. Dans le tableau suivant, nous présentons le calendrier de la formation.

Tableau 12: L'agenda de la formation

Date	Horaire	Module	Responsable	Modalités
26/07/2016	9h-11h30	Les perspectives en évaluation et l'évaluation formative	Chercheur et participants	Exposé interactif et suivi de discussion
27/07/2016	9h-12h	La rétroaction et les annotations	Chercheur et participants	Exposé interactif et suivi de discussion
	12h-13h	Pause dîner		
	13h-15h	La rétroaction et les annotations	Chercheur et participants	Travail en équipe pour rédiger des annotations
28/07/2016	9h-12h	La rétroaction corrective	Chercheur et participants	Exposé interactif et suivi de discussion Travail individuel pour corriger une production écrite en servant du code de correction
29/07/2016	9h-12h	Les grilles descriptives	Chercheur et participants	Exposé interactif et suivi de discussion
	12h-13h	Pause dîner		
	13h-16h		Chercheur et participants	- Travail en équipe pour créer une grille descriptive holistique. - Travail collectif définir les critères, le nombre d'échelons et la pondération pour la grille descriptive analytique.

La quatrième étape a eu lieu au mois d'août avec la rencontre des étudiants des trois enseignantes. Pendant cette première rencontre, le chercheur a expliqué aux étudiants l'objectif de la recherche et en quoi consistait leur participation. Il a remis la lettre de consentement (voir annexe 14) aux étudiants intéressés à participer à la recherche et a répondu aux questions posées. Il leur a demandé de compléter un questionnaire pour voir leur disponibilité et leur intérêt à participer au groupe de discussion et pour recueillir quelques informations personnelles. Pendant la troisième semaine d'août, le chercheur a fait les trois groupes de discussion. Le premier groupe avec les étudiants de la troisième année de la P3 a eu lieu le 16 août (GD3). Le deuxième groupe de la P1 (GD1) et le troisième groupe de la P2 (GD2) ont eu lieu le 18 août. La durée du groupe de discussion au début de la recherche a varié de 45 à 70. Le groupe de discussion s'est déroulé en espagnol pour faciliter la participation des étudiants, surtout ceux de la deuxième année qui n'avaient pas les compétences linguistiques suffisantes

pour discuter librement des thèmes abordés. Il a été enregistré avec une caméra vidéo et un enregistreur de voix.

La cinquième étape s'est déroulée pendant les mois de septembre, d'octobre et la première semaine du mois de novembre. Nous avons collecté les annotations des travaux des étudiants et les grilles descriptives analytiques complétées par les enseignantes. Nous avons effectué le premier mini-entretien la dernière semaine de septembre et le deuxième mini-entretien la dernière semaine d'octobre des trois enseignantes dans leurs bureaux. Pour les mini-entretiens, les professeures ont pris environ 15 minutes pour répondre aux questions du chercheur. Pendant cette étape, nous avons accompagné les trois enseignantes dans la compréhension de la grille descriptive analytique et les annotations.

La dernière étape s'est déroulée pendant le mois de novembre et la première semaine du mois de décembre. Nous avons effectué des mini-entretiens avec neuf étudiants du 7 jusqu'au 21 novembre. Il avait une durée qui a varié d'un étudiant à l'autre soit de 15 à 35 minutes. Nous avons aussi réalisé le deuxième groupe de discussion avec les étudiants de la deuxième année le 10 novembre et avec ceux de la troisième année le 15 novembre. Pour notre deuxième groupe de discussion, nous avons contacté les mêmes étudiants toutefois, deux étudiants du groupe 1 de la deuxième année n'ont pas voulu poursuivre en raison de problème de santé ou d'indisponibilité. Ce sont les mêmes raisons qui ont été évoquées pour le cas de deux autres étudiantes du groupe 2 de la deuxième année et pour une étudiante de la troisième année. Quant à la durée du groupe de discussion à la fin de la recherche, c'était respectivement 75 minutes, 110 minutes et 41 minutes. Finalement, nous avons fait le deuxième entretien avec les trois professeures dans leur bureau les 29 novembre et 1^{er} décembre. Quant au deuxième entretien, la durée a été de 45 minutes (P1), de 40 minutes (P2) et de 45 minutes (P3).

3.5. Le traitement et l'analyse des données

Pour analyser les données, nous avons employé le logiciel *QDA Miner*. Selon Miles et Huberman (2003), il existe trois activités qui interagissent au cours du processus d'analyse des données :

- a. **La condensation des données.** Elle renvoie « à l'ensemble des processus de sélection, centration, simplification, abstraction et transformation des données « brutes » figurant dans les transcriptions des notes de terrain » (p. 29). Dans cette étape, nous trouvons la codification des données, l'élaboration de catégories, la codification thématique et la recherche de modèles de référence ;
- b. **La présentation des données.** Elle regroupe plusieurs opérations visant à organiser, comprimer et assembler l'information en vue d'afficher les données et de montrer les relations entre les catégories ;
- c. **L'élaboration et la vérification des conclusions.** Il s'agit de dégager des significations afin d'expliquer les données présentées, relever des régularités et déceler des tendances.

L'analyse de contenu a été effectuée par un codage thématique des annotations d'après la classification des rétroactions de Rodet (2000) qui a été développée dans le cadre conceptuel. Rappelons que le mot « codage » consiste à accoler une marque à un matériel et dont le but est celui de repérer, de classer, d'ordonner, de condenser pour, ensuite, procéder à l'analyse proprement dite (Fortin, 2010 ; Van der Maren, 1996). Dans le tableau ci-dessous, nous illustrons la grille de codage qui a été utilisée pour analyser les annotations identifiées dans les travaux corrigés par les professeurs. Le code utilisé était celui utilisé par Rodet (2000) pour les catégories contenu, formulation et visée. Pour coder les annotations, le chercheur avait d'abord fait un premier codage dans un document *Word* et le deuxième codage a été fait quinze jours après dans le logiciel *QDA Miner*.

Tableau 13: Le codage utilisé pour analyser les rétroactions

Contenu		Formulation		Visée	
Code	Signification	Code	Signification	Code	Signification
COGN	Cognitif	POS	Positif	PRES	Prescriptif
MÉTH	Méthodologique	NÉG	Négatif	INF	Informatif
MÉTA	Métacognitif	CONS	Constructif	SUG	Suggestif
AFFEC	Affectif				

De plus, pour analyser les aspects linguistiques et communicationnels des annotations, nous avons utilisé le codage suivant qui provient des traits d'écriture d'Arter et coll. (1994) et Culham (2015). Ces auteurs présentent six traits d'écriture: idées (idées), org (organisation), voix (voix), voc (choix de mots), synt (fluidité des phrases), prma (présentation matérielle). Pour le trait des conventions linguistiques, nous les avons divisées en plusieurs sous-catégories : ort (orthographe d'usage), gram (accords des groupes nominaux et verbaux), ponc (ponctuation), alin (alinéa).. Cependant, lors de l'analyse des données, nous avons dû ajouter d'autres catégories afin de tenir compte de l'ensemble des commentaires laissés par les enseignantes, par exemple, tech (aspects techniques de la composition), plasp (plusieurs aspects sont regroupés dans une seule annotation), autre (registre de langue, information affective ou consigne). Pour faire le codage, nous avons procédé de la même manière, c'est-à-dire un premier codage a été fait sur un document *Word* et le deuxième avec le logiciel *QDA Miner* quinze jours après.

Pour ce qui est de l'analyse des entretiens et des mini-entretiens effectués auprès des professeurs et des groupes de discussion auprès des étudiants, la grille de codage a été élaborée selon les thèmes suivants : l'évaluation (EVAL), la rétroaction (RETRO), la production écrite (PE), l'instrumentation (INST) et les apprentissages (APPRENT). La plupart des codes étaient préétablis, mais d'autres ont surgi lors de la première analyse. Une première codification a été faite de façon manuelle par le chercheur. Puis, une deuxième codification a été faite quinze jours après avec le logiciel *QDA Miner* pour s'assurer de la fiabilité du codage.

Tableau 14: Codification des questions des entretiens et des groupes de discussion

Entretien prof. 1	Entretien prof. 2	Mini-entretien prof	Entretien étud. 1	Entretien étud. 2	Codes
1A	1A				Éval-concept
1B	1B		1B	1B	Éval-rôle-p
1C	1C		1C	1C	Éval-rôle-e
1D	1D		1A	1A	Éval-métho
2A	2A				Éval-types-somm Éval-types-form

2B	2B				Éval-fonc-somm Éval-fonc-form
3A	3A		2A		Rétro-concept
3B	3B		2B	2A	Rétro-forme
3C	3C	3C	2D	2D	Rétro-moment
3D	3D	3D	2C	2B	Rétro-util-e
3E	3E		2E	2C	Rétro-impact
	3F			2F	Rétro-amél Rétro-auto
	3G			2G	Rétro-orient
		4A	2F	2E	Rétro-clarté Rétro-suffi
4A	4A		3A	3A	Rétro-type
4B	4B	3B	3B	3B	Rétro-amél
4C	4C		3C	3C	Rétro-moment-inter
		3E		3D	Rétro-type-plus Rétro-type-moins
		3A			Rétro-diffi
5A	5A		4A	4A	Rétro-forme
5B	5B		4B	4B	Rétro-forme-dir Rétro-forme-indir Rétro-forme-uti
	5C				Rétro-effi
	5D				Rétro-amél
			4C	4C	Rétro-apres-e
		5A			Rétro-diffi
6A	6A		5A	5A	Inst-PE
6B	6B				Inst-crit-import
6C	6C				Inst-crit-secon
6D			5B		Inst-grille-oui Inst-grille-non
	6D	1A			Inst-gd-éval
		1B		5D	Inst-gd-descrip Inst-gd-crit
	6E			5C	Inst-gd-avan Inst-gd-incon
6E					Inst-grille-élabo
6F			5C		Inst-grille-avan Inst-grille-incon
6G			5D		Inst-gd-util-e
	6F				Inst-gd-exp-p
	6G	1C		5B	Inst-gd-util-e

					Inst-gd-amél-e Inst-gd-autoev-e
		2A			Inst-gd-oui Inst-gd-non Inst-gd-uti-p
7A			6A		Eval-besoins-p Eval-satisf-e Eval-chang-e
7B					Eval-satisf-p Eval-chang-p
	7A			8A	Eval-exp-p Eval-exp-e Eval-chang-p
				6A	PE-amél
				7A	Apprent-futur

Pour les mini-entretiens auprès des étudiants, la grille de codage a été faite selon les thèmes suivants : la démarche de la production écrite (PE-Dém) et la rétroaction écrite (RETRO).

Nous avons fait un contre-codage, qui consiste en une confrontation des codages de plusieurs codeurs, pour faire ressortir les différences dans l'interprétation des codes (Lapointe, 2011 ;Van der Maren, 2004). Ceci a permis d'identifier les ambiguïtés et a fourni un indice supplémentaire de fiabilité. Pour les annotations, le contre-codage a été fait par un expert en mesure et évaluation de l'Université de Montréal. Nous avons fourni toutes les annotations repérées dans les travaux des étudiants et une explication de chaque code avec des exemples. Nous avons pu valider le codage pour les annotations après avoir obtenu un résultat de 84.91% d'accord. Pour le contenu des annotations selon l'aspect linguistique et communicationnel, le contre-codage a été fait par un expert en linguistique de l'École de langues modernes et nous avons obtenu un résultat de 93.41% d'accord. La même démarche a été faite pour le contenu des annotations. Pour les entretiens et les mini-entretiens faits aux professeurs, le contre-codage a été fait par un autre expert avec un résultat de 96.23% d'accord. Pour les groupes de discussion et les mini-entretiens faits aux étudiants, le contre-codage a été fait par l'expert en didactique universitaire de l'Université de Costa Rica et nous avons obtenu un résultat de 98.12% d'accord.

De plus, nous avons fait une triangulation de nos données. La triangulation est une stratégie de mise en comparaison de données obtenues à l'aide de deux sources ou plus en vue d'accroître la fidélité des données et des conclusions dans une recherche qualitative (Fortin, 2010). Dans notre cas, la triangulation s'est faite à partir de l'analyse des travaux corrigés par les professeurs avec les entretiens et les groupes de discussion afin d'enrichir notre analyse.

3.6. Les considérations éthiques

Nous avons respecté les considérations éthiques exigées par l'Université de Montréal, par exemple :

1. Nous avons expliqué aux participants les objectifs, les bénéfices, les risques, la manière dont ils vont participer à la recherche, ainsi que le droit de retrait en tout temps. Nous leur avons aussi expliqué que leurs propos resteraient confidentiels.

2. Nous avons considéré comme participants à notre recherche, les personnes ayant signé la lettre de consentement (voir annexes 12 et 13).

3. L'identité des participants est restée confidentielle tout au long de la recherche. Les informations qui révèlent l'identité des participants ont été détruites et même leur identité a été remplacée par un code dans le rapport de recherche.

Avec les considérations éthiques, nous arrivons au terme de notre chapitre portant sur la méthodologie de la recherche. Dans ce chapitre, nous avons expliqué que notre recherche s'inscrivait dans la méthodologie qualitative sous la tradition d'une recherche collaborative, ainsi que les caractéristiques du contexte et des participants. Nous avons aussi abordé les différents instruments, la procédure de collecte de données et la manière dont nous avons analysé nos données. De cette manière, dans notre prochain chapitre, nous analyserons les résultats de nos données selon nos six questions spécifiques de recherche.

Chapitre IV : La présentation des résultats

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats de la recherche. Rappelons que nos données sont de trois ordres : celles recueillies par des entrevues individuelles auprès des professeures et des étudiants, celles collectées lors des groupes de discussion avec les étudiants et celles constituées par des annotations et des grilles descriptives analytiques recueillies sur les travaux d'étudiants évalués par les trois professeures. Ainsi, nous procéderons pour chaque aspect, à la présentation des données, puis nous les analyserons et les résultats seront dégagés en les interprétant selon nos questions spécifiques de recherche. Pour ce faire, le traitement se fait en trois moments: avant, pendant et après la formation reçue. Il s'agit tout d'abord de faire le portrait des pratiques évaluatives des trois professeures avant cette présente recherche puis, nous confronterons ces données avec la perception des étudiants recueillies dans les groupes de discussion. Par la suite, nous analyserons les données issues de la mise en place de nouvelles pratiques selon le modèle de rétroaction proposé par Rodet (2000) et, selon les modèles d'Arter et coll. (1994) et Culham (2003, 2015) pour le contenu communicationnel et linguistique des annotations. Ensuite, nous analyserons comment les étudiants ont utilisé la rétroaction écrite et les grilles descriptives analytiques. Finalement, nous brosserons les transformations observées chez les trois professeures dans leurs pratiques évaluatives et les confronter avec la perception de leurs étudiants.

4.1. Description des pratiques évaluatives des trois professeures universitaires avant l'appropriation de nouvelles pratiques

Cette première partie de l'analyse nous permettra de répondre à notre première question de recherche, à savoir *quelles sont les pratiques évaluatives actuelles de trois professeures universitaires en regard à la rétroaction sur les productions écrites?*. Cette section consiste avant la mise en place. Les données ont été recueillies à partir d'un entretien semi-dirigé individuel construit autour de quatre grands thèmes : la perception de l'évaluation, le type

d'évaluation, la rétroaction et l'instrumentation utilisée pour évaluer la production écrite à la suite desquels nous avons posé des questions secondaires pour un traitement détaillé. Les données obtenues ont été analysées avec le logiciel *QDA Miner*.

4.1.1. La perception de la nature et des types d'évaluation

Rappelons que précédemment, nous avons mentionné qu'il existe deux perspectives en évaluation qui sont complémentaires (Scallon, 2004). La perspective traditionnelle où l'enseignant joue un rôle central (Durand et Chouinard, 2012 ; Moreno Olivos, 2009), et l'étudiant plutôt passif restitue ses connaissances dans un examen (Ferreira, 2012 ; Scallon, 2004). Tandis que dans la perspective nouvelle, l'étudiant est davantage impliqué et l'enseignant joue un rôle de médiateur (Crossouard, 2010, Leroux et Bigras, 2003 ; Louis, 1999, 2004). Quant à la conception de l'évaluation, les analyses nous indiquent que les trois professeures se situent davantage dans la perspective traditionnelle en évaluation tout en ayant une ouverture pour la perspective nouvelle. Elles considèrent l'évaluation comme « *un mécanisme pour savoir si ce qu'on a enseigné a été assimilé ou acquis* » (P1) ou « *pour voir et mesurer l'acquisition de différentes connaissances* » (P2, P3). Dans ce sens, l'évaluation se réduit souvent à la vérification des connaissances. D'après P2, « *le professeur est responsable de 70% de l'évaluation* » et « *c'est surtout lui qui est le responsable de tout le processus évaluatif* ». Par contre, pour P1 et P3, l'enseignant a « *un rôle d'orientation* » et « *ce n'est pas seulement corriger, c'est aussi guider l'étudiant, parler après l'évaluation, parler avec lui et lui montrer ce qu'il n'a pas bien fait, ce qu'il devrait améliorer et comment il devrait le faire* », c'est-à-dire un rôle de médiateur et de facilitateur rejoignant à la perspective nouvelle en évaluation.

Par rapport au rôle joué par l'étudiant dans l'évaluation, P2 et P3 se situent dans la perspective traditionnelle en évaluation, car « *il s'agit de mettre en pratique les acquis et les connaissances mises à sa disposition, et puis, dans la mesure où il les applique, il les met en pratique, il obtient une meilleure note* » et « *ils sont obligés de suivre les règles établies* ». Cependant, pour le cas de P2, il participe à la définition des critères d'évaluation : « *Oui,*

parfois, surtout au début du cours, puisqu'il s'agit de se mettre d'accord sur les critères qu'on va utiliser ». Par contre, P1 implique plus les étudiants dans le processus évaluatif en leur donnant

« un rôle plus actif, il faut aussi qu'il apprenne à s'évaluer, à s'autoévaluer...c'est une participation interactive, c'est-à-dire que l'étudiant et le professeur doivent établir tous les deux une interaction. Par exemple, lorsqu'on fait des travaux individuels ou en groupe et ensuite, on les évalue ensemble au tableau, oralement... on signale ensemble quelles sont les fautes ou les erreurs commises. Parfois, ils échangent des copies et ils corrigent la copie de l'autre ».

En ce qui concerne la manière d'évaluer les apprentissages des étudiants, cela « *porte essentiellement sur les dictées pour l'orthographe, les travaux pratiques en classe ou les devoirs à la maison et les examens* » selon les trois professeures (P1, P2, P3). Aussi, elles n'ont pas les mêmes connaissances quant aux visées et aux fonctions de l'évaluation, car P2 ne connaît que l'évaluation sommative et les deux autres connaissent à la fois l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Pour les trois, l'évaluation sommative est « *celle qui comporte des pourcentages, justement elle comporte certain pourcentage pour les différents travaux et les examens qu'on a faits et on doit les additionner à la fin et on obtient un résultat final* » (P1). Par contre, l'évaluation formative est celle qui « *permet de vérifier ou de constater le degré d'apprentissage, le niveau d'assimilation qui permet de renforcer les connaissances et qui permet au professeur de corriger sa méthodologie* » (P1). P3 ajoute qu'elle permet de « *les guider en leur montrant ou en leur posant des questions si ce qu'ils ont fait c'est bien ou pas bien et pourquoi pas bien* ».

En somme, les professeures sont surtout attachées à la perspective traditionnelle en évaluation quant à leur conception, mais par rapport au rôle joué par l'étudiant, il semble que P1 tend plutôt vers la perspective nouvelle en évaluation, car elle implique plus les étudiants dans le processus évaluatif. Elles reconnaissent bien la fonction de l'évaluation sommative et, par rapport à l'évaluation formative, P1 et P3 considèrent qu'elle a pour but de guider l'apprenant dans son apprentissage.

4.1.2. La rétroaction

Rappelons que la rétroaction est une information fournie par l'enseignant ou d'autres individus permettant à l'étudiant de prolonger son apprentissage, de savoir ce qu'il a acquis, de modifier, d'ajuster ou de corriger ses travaux et d'approfondir ses connaissances (Bachman, 1990 ; Bachy et Lebrun, 2009 ; Hattie et Timperley, 2007 ; Hyland et Hyland, 2006 ; Shute, 2008). Les trois professeurs perçoivent la rétroaction comme une information qui permet « *de renforcer, corriger, d'améliorer par l'intermédiaire d'une remise ou d'une analyse de ce qu'on a fait...et de rendre, donner une réponse à ce qui était fait* » (P1), elle est une sorte d' « *échange entre le professeur et l'étudiant d'un produit qui pourrait être amélioré* » (P2) et elle présente « *les différentes possibilités s'il y en a pour que les étudiants comprennent bien où ils n'ont pas bien fait* » (P3).

4.1.2.1. Le moment de la rétroaction

Par rapport au moment pour fournir la rétroaction, P2 et P3 signalent que cela a lieu « *une semaine après* » que les étudiants leur ont rendu leurs travaux et cela se déroule en classe, soit « *au début* » (P2), soit « *à la fin* » (P3). Par contre, P1 fait « *tout de suite de la rétroaction, car elle n'attend pas avoir le travail tout corrigé, elle le fait au fur et à mesure qu'elle fait le cours lorsqu'il y a des choses qu'ils n'ont pas comprises ou qui ne sont pas bien faites* ».

Quant à la question sur la manière de fournir de la rétroaction pendant les différentes étapes du processus d'écriture, P2 signale qu'elle « *intervient un petit peu à l'étape de la préécriture en grand groupe au début de la session* ». Elle intervient pendant « *l'écriture, au début, quand ils se mettent à travailler en classe pour les travaux pratiques..., mais lorsque l'examen s'approche, son intervention se réduit à la postécriture* ». Pour P3, elle

« n'intervient pas dans chaque étape du processus d'écriture pour la lettre administrative, mais pour le cas du récit, elle intervient dans la préécriture, par exemple, on analyse de petits récits en montrant bien les différentes étapes et en faisant un petit schéma...on travaille ensemble en groupe », « pour l'étape d'écriture, il n'y a vraiment pas d'intervention » et « pour la postécriture, ce sont les aspects dont elle a déjà parlé comme la morpho, la cohérence, etc. ».

En ce qui concerne P1, « *on intervient à tout moment, c'est-à-dire on ne peut pas laisser tout seul l'étudiant quand on travaille en classe, parce qu'il demande constamment 'est-ce que ce mot outil est correct?'...c'est un processus guidé au début* » et il semble que son intervention se fait de façon orale pour la préécriture et l'écriture.

4.2.1.2. La forme de rétroaction

Quant à la manière de fournir une rétroaction, les professeures mentionnent le faire, en général, de « *façon orale* », « *soit individuelle* », « *soit en grand groupe ou collectif* ». P1 dit qu'elle utilise la rétroaction écrite « *quand il y a trop de choses à signaler, alors on leur donne des feuilles à part* », mais il semble que « *les étudiants ne la lisent pas* ». C'est ainsi qu'elle préfère faire la rétroaction écrite « *au tableau* ». Une situation en contexte de rétroaction corrective est signalée par P2 lorsque l'étudiant a plus de difficulté, elle « *essaie d'être large dans les explications, par exemple, même sans parler avec elle en lisant pour que l'étudiant puisse comprendre ce qui ne va pas* », mais s'il s'agit « *des fautes, des problèmes qui se répètent en général, elle dresse une liste, elle la copie aux étudiants et on en discute ensemble* ». Par contre, P3 « *ne donne pas beaucoup de rétroaction écrite, parce qu'elle n'a pas beaucoup de temps* ».

4.2.1.3. Les aspects et la technique

Les trois professeures emploient différentes techniques pour corriger les travaux de leurs étudiants. Par exemple, les trois ont tendance à corriger avec « *la couleur rouge* » (P1, P2, P3). P2 emploie aussi « *vert et parfois rose, mais il n'y a pas de signification pour l'étudiant* ». P1 signale aussi « *si elle a le temps, elle corrige en rouge ce qui est le contenu, le fond, éventuellement la morphosyntaxe en vert* ».

En ce qui concerne les différents aspects de la forme et la technique utilisée pour la rétroaction, le tableau ci-dessous résume les points principaux.

Tableau 15: Les aspects et la technique utilisée

	Aspect	Propos de la professeure	Technique
P1	Morphosyntaxe	« la morphosyntaxe, parce que le français est une langue proche de l'espagnol et ils confondent beaucoup les verbes transitifs ou intransitifs »	- « barre la forme incorrecte pour les erreurs de morphosyntaxe et d'orthographe » - « la flèche pour indiquer à l'étudiant de changer la place d'un mot »
	Orthographe	« insiste beaucoup (sur le fait qu'il faut d'abord)... lire »	« barre la forme incorrecte pour les erreurs de morphosyntaxe et d'orthographe »
	Lexique	« ce sont des étudiants hispanophones »	« souligne, ne barre pas et donne la forme correcte »
	Ponctuation		« barre et écrit la ponctuation correcte »
P2	Morphosyntaxe	« quand il y a certaines fautes de morphosyntaxe, ce n'est même pas la rétroaction, c'est juste la pénalisation ».	« met à côté quelle est la forme désirée »
	Orthographe	« si c'est des choses qu'ils sont censés savoir il n'y a pas de rétroaction, c'est juste la pénalisation (correction), si c'est de nouveaux termes, oui »	« met à côté quelle est la forme désirée ».
	Lexique	« est-ce qu'il y a un meilleur moyen de dire ce que vous voulez dire ? »	« signale l'erreur avec des crochets pour indiquer qu'il y a un problème...et met un commentaire à côté pour aider les étudiants à réfléchir s'il y a d'autres possibilités qui leur convient »
	Ponctuation		« signale pour indiquer qu'il y a quelque chose qui manque pour voir s'il réfléchit un petit peu »
P3	Morphosyntaxe	« tout ce qui est passé composé/imparfait, ils ont du mal à les mettre ensemble...alors, je leur donne des exemples, je leur montre pourquoi »	- « barre la forme incorrecte pour les erreurs de morphosyntaxe et mettre des exemples » - « PC?, ça signifie pourquoi un passé composé, parce qu'ils savent qu'il faut faire au passé simple »
	Orthographe	« c'est une correction seulement, parce que c'est un aspect travaillé dans la dictée »	« corrige la forme incorrecte »
	Lexique	« c'est un aspect de grande importance »	« met à côté la forme correcte », mais s'il existe une répétition du même terme, elle « l'encercle et fait une ligne qui unit les quatre mots...les étudiants vont savoir que c'est la répétition sur un même mot ».
	Ponctuation		« met à la fin une petite annotation en mettant 'problèmes de ponctuation' sans faire une correction »

Nous constatons que les professeures emploient soit la rétroaction correctrice directe soit la rétroaction correctrice indirecte selon le type d'erreur de forme.

Pour indiquer les difficultés rencontrées dans le contenu, P1 et P3 emploient aussi d'autres symboles, par exemple, « *les parenthèses, lorsqu'il y a quelque chose qui n'est pas claire comme les idées* » (P1), « *le point d'interrogation pour dire que l'idée n'est pas claire* » (P1, P3), « *le symbole d'attention, le triangle avec le point d'exclamation, c'est pour qu'ils fassent attention, parce qu'il y a un aspect à réviser* » (P1). Pour P3, les flèches signifient que c'est « *pour montrer qu'il n'y a pas de sens ou pour indiquer une répétition* ». P3 emploient d'autres codes, par exemple, « *le signe de plus (+) et de moins (-) pour montrer la cohérence, SI (situation initiale), D (déclenchement et dénouement), SF (situation finale)* », tandis que P2 « *n'utilise pas de codes de correction ni de symboles* ».

4.2.1.4. Les effets de la rétroaction selon les professeures

Les professeures se prononcent aussi sur ce que leurs étudiants expriment par rapport à l'impact de leur rétroaction sur leurs productions écrites. Deux aspects sont à retenir : d'un côté, les étudiants « *disent qu'ils sont frustrés, parce qu'ils ne savent pas comment ils peuvent s'y faire, c'est-à-dire ils disent qu'ils comprennent ce qui est dit, mais ils ne savent pas comment surmonter la difficulté. Donc, c'est la frustration...c'est-à-dire ils se sentent frustrés parce qu'ils ont aperçu qu'ils n'ont pas pu corriger l'erreur* » (P2). Dans ce cas, P2 signale que les étudiants n'améliorent pas leur production. Il existe aussi ceux « *qui sont complètement indifférents* » (P1) ou « *qui ne sont pas très intéressés* » (P3) aux rétroactions sans faire de réels changements dans leur production écrite comme le signalent P1 et P3. D'un autre côté, il existe des étudiants qui « *sont toujours attentifs aux rétroactions et les assimilent* » (P1), qui « *prennent en considération, essaient de suivre les remarques et y parviennent* » (P2) et qui « *les apprécient bien, les suivent et améliorent* » (P3).

En somme, la rétroaction est connue par les trois professeures et elle révèle dans leurs pratiques. Il semble que la rétroaction orale est la plus utilisée par ces enseignantes. La rétroaction écrite apparaît surtout pour P1 et P2, chez les étudiants en grande difficulté. Quant

aux étudiants, les professeures disent que quelques-uns sont complètement indifférents aux rétroactions fournies par les enseignants, tandis que d'autres ont des difficultés pour les comprendre et enfin, d'autres encore arrivent à les intégrer dans leurs travaux. Pendant les différentes étapes du processus d'écriture, il semble qu'elles font surtout une rétroaction orale. De plus, l'intervention à l'étape de la préécriture et de l'écriture est fréquente surtout au début de la session pour P1 et P2 et, pour le cas de P3, son intervention dépend du type de production écrite, car elle accompagne plus ses étudiants pour le récit que pour la lettre administrative. Bref, la rétroaction touche tant la forme que le contenu, mais la technique utilisée varie selon le type d'erreur.

4.1.4. L'instrumentation pour évaluer la production écrite

Par rapport à l'instrument utilisé pour évaluer la production écrite, les trois professeures emploient une grille uniforme quantitative où sont établis le critère et la pondération pour chacun d'eux.

Grille d'évaluation pour le paragraphe	Note _____/10
1. Aspects formels, respect de la structure du paragraphe demandé. (3)	
- affirmation de départ _____/ 1	
- addition d'idées secondaires, exemples ou raisonnement. _____/ 1	
- Ponctuation _____/ 1	
2. Contenu (4)	
- Affirmation de départ claire et formulée à partir du sujet. (Pas de reprise textuelle du sujet.) _____/ 1	
- Clarté et pertinence des idées. (Idées bien développées, exemples pertinents, en accord avec le sujet) _____/3	
3. Aspects Linguistiques (3)	
-Orthographe _____/1	
-Morphosyntaxe _____/1	
-Lexique _____/1	

Figure 5: Grille utilisée par P1 et P2 pour évaluer les productions écrites

Dans la grille de P3, il n'y a que les critères sans la pondération parce qu'elle essaie de faire un équilibre entre la forme et le fond. C'est ainsi que la grille contient « 20 points...la partie de langue, c'est un dix sur vingt et la partie technique, un autre dix...Pour la langue, morphosyntaxe, en général, c'est 6, 2 pour lexicale et orthographe et ponctuation 2...pour les autres dix points, ce serait la cohérence, 2 et les étapes, 8 » (P3).

GRILLE D'EVALUATION	
I	Cohérence de la composition par rapport au plan : _____
II	Idées (contenu) : _____
III	Style et organisation de la composition : _____ (Introduction, développement, transition, conclusion, emploi mots outils)
IV	Structures grammaticales et lexicale : _____
V	Orthographe et ponctuation : _____

Figure 6: Grille utilisée par P3 pour évaluer les productions écrites

Quant aux critères principaux pour évaluer la production écrite, les professeures considèrent que « tous les aspects ont la même importance » (P1, P2, P3), mais lorsqu'on reprend la grille, il existe des critères qui ont une plus grande pondération. C'est ainsi que pour P1, « le contenu est le plus important...par exemple, la clarté et la pertinence des idées ». Pour P2, « la structure, la morphosyntaxe, l'orthographe et la ponctuation sont les plus importants ». Pour P3, « la morphosyntaxe et les étapes sont les plus importantes ». Ce qui est intéressant est le fait que pour P1 et P3, il est important d'équilibrer la forme et le fond. Il semble aussi que pour P3, les critères ne sont pas indépendants, car elle mentionne que la cohérence et les étapes sont liées : « J'évalue les étapes et je mets seulement 2 à la cohérence, parce que si je mets trois à la cohérence, je sens que je vais punir deux fois, donc si les étapes sont mauvaises, alors la cohérence aussi. Si c'est trop, ce sera un peu fort, c'est ça ce que je sens ».

La grille d'évaluation uniforme a été élaborée par chaque enseignante, par exemple, pour P1 et P3, elles l'ont inventée « d'après leur expérience ». P1 ajoute aussi que c'est « d'après ce qu'elle a lu et vu dans les livres, dans les différentes méthodes, des cours dans

*l'Alliance*²⁴ et de ce qu'elle voyait dans les examens du DELF-DALF²⁵» (P1). Par contre, pour P2, elle avait pris la grille d'évaluation qui existait déjà dans le cours, car elle « *l'a trouvée convenable et ne l'a pas changée* ».

Les enseignantes trouvent que le grand avantage de cette grille est le fait « *d'avoir tous les aspects qu'il faut tenir en compte pour évaluer une production écrite* » (P1, P2, P3). De plus, P1 trouve que c'est « *une façon plus objective de justifier la note de l'étudiant* ». Le principal inconvénient consiste à la difficulté de porter un jugement sur la qualité de la production écrite sans avoir un portrait clair de chaque échelon qui accompagne chaque critère.

P1 : Les inconvénients, c'est que parfois, il y a un travail qui a été mal fait du point de vue de la structure, la cohérence, mais il n'y a aucune faute d'orthographe, aucune faute de ponctuation ou lexicale et là tu dois mettre tous les points.

P2 : Les désavantages sont que parfois comme il propose des ponctuations ou des pourcentages, parfois c'est compliqué si on trouve que l'étudiant ne mérite pas tous les points, donner des termes moyens, parfois c'est compliqué.

P3 : Les désavantages, c'est que quelquefois les étudiants sont forts en morpho et ils ne font pas beaucoup de fautes et tout ce qui est la partie technique n'est pas bien. Et alors, on sent qu'ils ont une bonne note.

Quant à l'utilisation de la grille par les étudiants, les enseignantes signalent que c'est pour vérifier la note obtenue dans la production écrite comme l'illustre le propos de P1 : « *J'ai l'impression qu'ils ne prennent pas trop au sérieux, qu'ils voient que la note finale... c'est juste pour vérifier la note, ce n'est pas qu'ils utilisent la grille pour s'autocorriger ou pour améliorer un des aspects* ».

En somme, les trois professeures emploient une grille uniforme pour évaluer la production écrite. Selon elles, l'avantage de cette grille est de contenir tous les aspects à évaluer pour une production écrite, mais elles trouvent difficiles de situer l'étudiant dans l'échelon qui lui convient le plus pour chaque critère à cause du manque de précision quant à ce qui est

²⁴ Alliance française du Costa Rica

²⁵ DELF-DALF se sont des certifications du niveau de langue valorisant des apprentissages de courte durée et on évalue les quatre niveaux de compétence langagière (compréhension écrite, compréhension orale, production écrite et production orale) (Cuq, 2003). DELF signifie « diplôme d'études en langue française » et DALF signifie « diplôme approfondi de langue française » (Cuq, 2003).

attendu pour chaque critère. De plus, pour les étudiants, la grille est utilisée pour vérifier la note.

4.1.5. Les besoins de formation

Pour la dernière question de l'entretien semi-dirigé, nous avons demandé aux enseignantes de nous dire quels sont leurs besoins de formation. P1 mentionne qu'il est important d'avoir « *une formation en évaluation, parce qu'elle est formée en langue, mais elle a un grand vide en évaluation, surtout au niveau universitaire et en langue* ». Pour P2, « *ce serait de savoir s'il y a la possibilité de travailler d'autres types d'évaluation à part la sommative pour les encourager à écrire* ». Finalement, pour P3, elle est intéressée à « *vérifier et à valider la grille* ».

Nous avons pris en compte les besoins exprimés par les enseignantes en considérant notre intérêt de recherche et nous leur avons proposé divers thèmes pendant les ateliers de formation. C'est ainsi que nous avons abordé les thèmes suivants: l'évaluation formative, la rétroaction en général, la rétroaction corrective et les grilles descriptives.

4.1.6. Synthèse des résultats de la 1^{ère} question de recherche

Pour répondre à notre première question de recherche, nous dressons le portrait de chaque professeure en retenant les principaux points. En ce qui concerne P1, elle essaie de faire participer ses étudiants dans l'évaluation et de les guider, malgré sa conception traditionnelle de l'évaluation et l'instrumentation employée pour évaluer une production écrite. Elle connaît bien le concept de rétroaction et elle est présente dans ses pratiques, surtout de manière orale et collective. Elle la fait de manière immédiate, lorsqu'elle identifie un problème. La rétroaction écrite est utilisée pour les étudiants qui ont beaucoup de difficultés. Elle touche alors les différents aspects linguistiques et communicationnels même si son impact n'est pas très efficace, car certains étudiants sont complètement indifférents et d'autres en prennent en

considération. Elle fait une combinaison entre la rétroaction corrective directe et indirecte selon le type d'erreur.

Quant à P2, elle se situe surtout dans la perspective traditionnelle en évaluation, car l'enseignant est le seul responsable de tout le processus évaluatif sans qu'il y ait une participation de l'étudiant. De plus, elle ne connaît que l'évaluation sommative. C'est ainsi qu'elle utilise souvent l'examen pour évaluer les apprentissages de ces étudiants et elle emploie une grille uniforme pour évaluer la production écrite. Elle connaît la rétroaction qui est présente dans ses pratiques, surtout de manière orale et collective. Elle la fait une fois par semaine et elle touche alors différents aspects linguistiques et communicationnels. Elle fait aussi une combinaison entre la rétroaction corrective directe et indirecte selon le type d'erreur.

Finalement, P3 a une conception assez traditionnelle de l'évaluation, mais elle considère important que l'enseignant guide l'apprenant dans son apprentissage. Elle comprend que la rétroaction aide à améliorer ce qui n'est pas bien fait et elle est présente de manière orale et collective dans ses pratiques. Elle le fait une fois par semaine en touchant différents aspects linguistiques et communicationnels. Elle combine aussi la rétroaction corrective directe et indirecte selon le type d'erreurs en employant la grille uniforme pour évaluer les productions écrites.

Dans notre prochaine section, nous décrirons la perception des étudiants sur les pratiques évaluatives de leur professeure avant notre expérimentation. Nous avons ciblé les mêmes éléments que ceux identifiés auprès des professeurs.

4.2. Perception des étudiants sur les pratiques évaluatives avant la mise en place de nouvelles pratiques

Cette deuxième section permettra de répondre à la deuxième question de recherche « *Quelle est la perception des étudiants en regard de ces pratiques évaluatives ?* ». Pour répondre à cette question, les étudiants des trois professeurs ont participé à un groupe de

discussion en espagnol qui a été décrit précédemment. La description de ces aspects (le rôle de l'enseignant et de l'étudiant dans l'évaluation, la rétroaction et l'instrumentation pour évaluer la production écrite) nous permettra d'effectuer un croisement entre le point de vue des professeures et celui de leurs étudiants.

4.2.1. La perception sur les pratiques évaluatives actuelles de leur professeure

Selon les étudiants, leur professeure était la seule responsable de tout le processus évaluatif dans le cours et il y jouait « *un rôle central* » (GP1-E5) et « *s'occupait de l'évaluation dans le cours* » (GP3-E6), car il « *corrigeait tous les travaux et les attribuait une note* » (GP1-E6, GP2-E3, GP2-E7, GP3-E3). C'est ainsi que GP2-E1 a mentionné qu'on leur « *a appliqué une hétéroévaluation, c'est-à-dire c'est une évaluation qui vient du professeur au lieu des autres étudiants* ». Les étudiants « *ne participaient pas souvent à l'évaluation* » (GP1-E6, GP2-E3, GP3-E1). Ils y jouaient plutôt « *un rôle passif* » (GP2-E1), car ils n'évaluaient ni leurs travaux ni les travaux de leurs pairs. De plus, ceux de P1 ne connaissaient pas les critères d'évaluation pour la production écrite, car « *on ne nous a jamais présenté la grille. La grille n'apparaissait pas non plus dans l'examen. Lorsqu'elle remettait le travail corrigé, elle ne mettait que la note* » (GP1-E6). Pour ceux de P3, « *la grille, vous la connaissez le jour de l'examen, on n'a rien fait où elle nous a donné la grille, sinon on rend la rédaction et on reçoit une note, c'est-à-dire on n'a jamais vu la grille avant* » (GP3-E4).

Quant à la manière d'évaluer les apprentissages dans le cours, les étudiants mentionnent que leur professeure emploie « *les examens, les dictées, les contrôles, les travaux pratiques et les devoirs* » (GP1-E1, GP1-E4, GP1-E5, GP2-E7, GP3-E4). Il semble que l'évaluation se résumait en une reproduction des connaissances mémorisées dans l'examen, car « *c'est l'apprentissage par cœur du contenu* » (GP2-E1) et « *ce sont des questions textuelles apprises par cœur* » (GP2-E5). Ainsi, « *l'évaluation sommative avait une grande importance, car ce qui m'intéressait était le chiffre à la fin* » (GP2-E1), elle se passait « *à la fin d'un certain temps* » (GP2-E2) et elle « *se résumait beaucoup dans les points obtenus* » (GP1-E2). GP3-E4 ajoute que l'intérêt est de « *pénaliser à 0,50 par erreur* ».

En somme, selon la perception des étudiants, les pratiques évaluatives de leur professeure sont situées dans une perspective surtout traditionnelle de l'évaluation. En effet, l'enseignante est la responsable de tout le processus d'évaluation dans le cours et les étudiants y participent rarement. En plus, les critères d'évaluation sont méconnus par les étudiants comme c'est le cas de P1 et P3. Il existe aussi un intérêt pour le résultat final, car ce qui compte à la fin est la note finale pour le passage à un autre niveau. Finalement, la mémorisation des connaissances et sa restitution dans un examen sont privilégiés, ainsi que pénaliser les erreurs.

4.2.2. La perception des étudiants sur les rétroactions

Comme nous l'avons constaté dans la section précédente, la rétroaction existait déjà dans les pratiques des trois enseignantes. Il est question maintenant de savoir comment leurs étudiants considèrent la rétroaction reçue. Il faudrait dire tout d'abord que les étudiants comprennent la rétroaction comme quelque chose « *qui va servir pour s'autoévaluer, pour réviser et pour s'améliorer* » (GP1-E2), qui permet de « *rendre compte des erreurs qu'ils sont en train de commettre pour ne pas répéter* » (GP1-E6), de « *corriger les erreurs* » (GP3-E5) et « *d'en apprendre* » (GP2-E1). De plus, GP3-E2 ajoute que « *ce sont des critiques constructives qui aident à s'améliorer* ». Elle est fournie « *par le professeur* » (GP1-E3, GP2-E1) ou « *par des camarades* » (GP2-E1).

4.2.2.1. Le moment de la rétroaction

Selon les propos des étudiants, il semble que la rétroaction n'est pas très immédiate surtout pour P1 et P2, car ils reçoivent les travaux corrigés « *plusieurs semaines après* » (GP2-E7) ou « *une fois par mois* » (GP1-E3). C'est ainsi que GP2-E5 mentionne que « *ce serait magnifique d'avoir une rétroaction individuelle tous les quinze jours...mais la réalité est autre* » et GP1-E5 ajoute que « *ce n'était pas si immédiat...et l'idéal, c'est de le faire constamment* ». Pour le cas de P3, les étudiants signalent que la rétroaction a lieu, en général, « *une semaine après avoir remis le travail* » (GP3-E6). Elle est plus immédiate par rapport aux

autres professeures. Il est important de signaler que P1 et P2 font une rétroaction immédiate en classe si les étudiants leur en demande comme le montrent les propos de GP1-E2 et GP2-E7 : « *si on lui en demande oui, mais ce n'est pas quelque chose de systématique* », « *lorsqu'on a des doutes et on lui en demande en classe, elle nous répond* ».

Selon les étudiants, leurs professeures n'ont pas l'habitude de faire de la rétroaction pendant chaque étape du processus d'écriture, sinon elles ne fournissent que de la rétroaction « *dans la dernière version du travail qu'on lui rend, elles n'y interviennent pas avant* » (GP1-E3, GP2-E4, GP3-E4), c'est-à-dire pendant l'étape de la postécriture lorsque les étudiants ont déjà la version définitive du travail. C'est ainsi que les étudiants considèrent « *qu'il est important de faire une rétroaction par étape, parce que de cette manière, ils n'auront pas beaucoup d'erreurs à la fin et ils éviteront de voir toutes les erreurs à la fin* » (GP1-E1). Cependant, selon GP2-E7, la professeure fait participer ses étudiants pendant l'étape de la préécriture pour les aider à avoir des idées pour passer après à l'écriture, mais ce n'est pas une pratique constante, car elle l'a fait « *deux fois pendant le semestre* » (GP2-E3).

4.2.2.2. La forme de la rétroaction

Un autre élément important retenu dans les propos des étudiants est le fait que les trois professeures font habituellement une rétroaction orale, surtout de façon collective, car elle « *disait les erreurs commises par tout le groupe* » (GP1-E5, GP2-E2) et GP3-E7 ajoute que c'est « *lorsqu'il y avait une erreur très grave* ». La rétroaction écrite est aussi proposée de façon collective sur le tableau, car elle mettait « *sur le tableau les erreurs commises par la plupart et expliquait les doutes, mais ce n'était pas quelque chose d'individuel* » (GP1-E6, GP3-E4). Il est intéressant de remarquer que selon GP2-E5, elle fournissait « *une rétroaction chiffrée* » représentée par la note, c'est-à-dire elle fait plutôt une rétroaction évaluative écrite. Rappelons que la rétroaction évaluative a une fonction sommative comme l'attribution d'une note chiffrée (Brookhart, 2010b ; Tunstall et Gipps, 1996). Les étudiants considèrent que « *ce type de rétroaction ne sert à rien* » (GP2-E1, GP2-E5), car on ne leur indique pas ce qu'il faut retravailler. C'est ainsi qu'ils « *voient la note et la rangent* » (GP2-E2). D'après GP1-E2, elle fait aussi des rétroactions écrites représentées par « *des commentaires écrits aux marges, mais*

on ne savait pas à quoi ils faisaient référence et on ne savait pas quoi faire avec cela ». Donc, il semble que les rétroactions fournies n'étaient pas toujours claires pour les étudiants. De plus, les étudiants trouvent que la rétroaction n'est pas très personnalisée, car il s'agit souvent des problèmes généraux apparus dans la plupart des travaux. C'est ainsi que GP2-E1 veut que « *la rétroaction soit plus individuelle en précisant ce qu'on doit améliorer ou ce à quoi on doit faire attention* ». P3 fait souvent des rétroactions personnalisées pour chaque étudiant de façon orale comme l'explique GP3-E2 : « *c'est surprenant qu'elle se rappelle tout, par exemple, avec moi, elle me disait, tu t'es trompée sur cela et cela* », mais un étudiant considère qu'elle prend trop de temps : « *elle passait chez chaque étudiant et elle lui disait ses erreurs...elle mettait dix heures pour rendre les travaux* » (GP3-E5).

Comme nous l'avons déjà signalé précédemment, « *la rétroaction n'était pas très claire* » (GP1-E1, GP3-E6) pour les étudiants à cause des raisons suivantes : (1) « *ils ne comprenaient pas la rétroaction* » (GP1-E2), (2) « *les observations apparaissaient partout dans le texte et ils ne savaient pas à quoi appartenait chaque chose* » (GP1-E4), « *la rétroaction était très générale* » (GP1-E6), « *la calligraphie de la professeure n'était pas lisible* » (GP2-E1) et « *il n'y avait pas d'explication de l'erreur commise* » (GP2-E2). C'est ainsi qu'ils devaient leur « *demandeur ce qu'elle voulait dire* » (GP1-E5). Cependant, un étudiant de P1 mentionne que la rétroaction était suffisamment claire, mais, si elle avait des doutes, elle le demandait à la professeure : « *en fait, oui, parce que, disons, vous avez une faute dans un mot, elle arrivait et vous corrigeait, si on avait des doutes d'un mot, on lui en demandait et elle vous le disait* » (GP1-E3).

Les étudiants de P1 et P2 considèrent que « *la rétroaction n'était pas suffisante* » (GP1-E4, GP2-E7), car « *il y a eu très peu de rétroaction* » (GP2-E3). Par contre, ceux de P3 pensent que « *c'était suffisant* » (GP3-E2), parce qu'ils ont eu « *assez de rétroactions* » (GP3-E4). Il faut se rappeler que cette enseignante employait beaucoup la rétroaction orale et un étudiant considérait qu'elle mettait trop de temps pour le faire. Cela explique pourquoi les étudiants trouvent qu'elle fournissait suffisamment de rétroaction.

4.2.2.3. Les aspects et la technique

La rétroaction corrective touchait différents aspects liés à la forme comme « *la morphosyntaxe, l'orthographe, le lexique ou le vocabulaire et la ponctuation* » (GP1-E3, GP3-E2) pour P1 et P3, mais pour P2, il semble que « *c'est l'orthographe, la morphosyntaxe et le vocabulaire* » (GP2-E1, GP2-E7). D'autres rétroactions ciblaient le contenu comme « *la reformulation et l'ordre des idées, la structure et la cohérence du paragraphe et la technique* » (GP1-E2, GP1-E6, GP2-E1, GP2-E7) pour P1 et P2, tandis que pour P3, c'est surtout « *la structure de la composition et la cohérence* » (GP3-E2, GP3-E4). Il est important aussi de mentionner que P2 fait aussi des rétroactions de type affectif pour signaler un travail bien fait comme le signale GP2-E4 : « *lorsqu'on fait bien le travail, elle nous met 'très bien'* ».

Par rapport à la technique utilisée, les étudiants de P1 perçoivent qu'elle fait plutôt une rétroaction corrective indirecte, car « *elle marque l'erreur, mais elle ne donne pas la forme correcte* » (GP1-E4). Cette correction est parfois accompagnée d'un code comme « *'S' pour dire que c'est une erreur de syntaxe* » (GP1-E6). Elle fait aussi une rétroaction corrective directe, mais ce n'est pas une pratique fréquente, car « *elle souligne le mot et elle écrit la forme correcte de temps en temps* » (GP1-E3). Elle emploie aussi différents symboles lors de sa correction, à savoir qu'« *elle utilise des points de suspension et des flèches, mais ils ne connaissent pas le sens de ces symboles* » (GP1-E5). De plus, GP1-E1 ajoute que ces symboles sont très confus. Quant à P2, ses étudiants mentionnent qu'elle utilise souvent la rétroaction corrective directe, car « *elle corrige l'erreur et elle met la forme correcte* » (GP2-E7). De plus, « *elle n'utilise pas de code de correction* » (GP2-E1). Finalement, les étudiants de P3 disent qu'elle fait aussi une rétroaction corrective directe, car « *elle écrit la correction au-dessus de l'erreur* » (GP3-E4). Elle emploie aussi quelques symboles comme le signe d'interrogation pour indiquer qu'elle n'a pas compris la phrase ou l'idée ou d'autres symboles selon GP3-E4. Il faudrait signaler que les trois professeures emploient la « *couleur rouge* » (GP1-E3, GP2-E7, GP3-E7) pour faire les corrections ou une autre couleur différente à celle utilisée par les étudiants selon GP2-E7. Cependant, les étudiants n'apportent pas d'explication à la signification de cette couleur.

4.2.2.4. Les effets de la rétroaction selon les étudiants

Quant à l'impact et à l'utilisation des rétroactions, nous pouvons dire que la perception des étudiants est partagée. En effet, quelques-uns font attention aux rétroactions pour « *éviter de répéter les mêmes erreurs dans leurs prochains travaux* » (GP1-E3, GP1-E6, GP2-E1, GP3-E4, GP3-E7, GP3-E3), tandis que d'autres ne font pas beaucoup attention, car ils « *les voient rapidement et ils rangent immédiatement le travail* » (GP1-E3) ou ils « *regardent la note et le range* » (GP1-E2, GP2-E2, GP2-E4). Cependant, les étudiants de P2 trouvent que la rétroaction évaluative représentée par « *la note n'est pas très aidante* » (GP2-E1), car « *elle n'apporte pas d'indices pour améliorer leur travail* » (GP2-E5) et « *elle ne les motive pas* » (GP2-E2, GP2-E4). Les étudiants de P3 considèrent qu'il est plus important d'avoir une rétroaction descriptive qu'une rétroaction évaluative comme le signale GP3-E2 : « *en fait, on a parfois de bonnes notes, mais on continue à commettre les mêmes erreurs* ».

En somme, la rétroaction est une pratique qui existe déjà chez les trois professeures. La rétroaction est souvent orale et touche différents aspects de la langue (morphosyntaxe, lexicque, ponctuation, idées, etc.). De plus, elle est faite surtout pendant l'étape de la postécriture et, finalement, son impact est partagé chez les étudiants.

4.2.4. La perception des étudiants sur l'instrumentation utilisée pour évaluer les productions écrites

Les trois professeures emploient « *une grille d'évaluation* » (GP1-E5, GP2-E4, GP3-E6) pour évaluer les productions écrites. Cependant, GP3-E4 et GP3-E6 mentionnent qu'ils voient la grille lorsque leur professeure leur a rendu le premier examen. Les étudiants trouvent très peu d'avantages à la grille, par exemple, elle permet de « *savoir la partie qu'on doit améliorer* » (GP1-E3), « *elle les guide à faire le paragraphe* » (GP2-E6), « *il y a une bonne distribution des points* » (GP3-E4). GP3-E6 ajoute que « *c'est plus juste, parce que les critères sont là* ». Cependant, elle présente beaucoup d'inconvénients. En effet, les étudiants pensent que la seule utilisation de la grille est « *celle de connaître la note* » (GP1-E3, GP1-E4, GP1-E5, GP2-E4, GP3-E4, GP3-E6). Il existe aussi des critères qui ne sont pas très clairs pour eux

comme la morphosyntaxe selon GP1-E5, GP2-E1, GP2-E5 et GP2-E7. GP2-E3 mentionne aussi que « *c'est très confus* ». De plus, d'après GP2-E1 et GP3-E4, la grille ne donne pas suffisamment de rétroaction, car elle offre qu'une pondération pour chaque critère et cela ne leur indique pas ce qu'ils doivent travailler. Il faudrait ajouter aussi que le fait de connaître la grille à la fin au lieu de l'avoir avant de rendre le travail représente un inconvénient selon GP3-E5.

En somme, selon les étudiants, les trois professeures utilisent une grille d'évaluation pour les productions écrites, mais qu'elle permet seulement de voir la note obtenue dans la production écrite, car elle ne donne pas beaucoup d'éléments de rétroaction.

4.2.5. Les changements à l'évaluation

Nous avons posé aussi une dernière question portant sur les changements qu'ils voulaient apporter à l'évaluation. Les étudiants de P1 trouvent qu'il est important « *d'avoir une rétroaction personnalisée* » (GP1-E6) et immédiate, par exemple, « *corriger tous les travaux en une semaine et pas les rendre tous à la fin du semestre ou du mois* » (GP1-E3). Pour eux, il est essentiel que la professeure intervienne dans chaque étape du processus d'écriture, par exemple, « *dans le plan au moment de faire les paragraphes* » (GP1-E2) ou « *intervenir avant qu'on rende le travail final* » (GP1-E4). Les étudiants de P2 considèrent que « *l'évaluation devrait aider les étudiants à améliorer* » (GP2-E6, GP2-E1) et avoir « *une participation plus active en classe* » (GP2-E3). Finalement, les étudiants de P3 pensent qu'il est nécessaire « *d'avoir une grille plus claire* » (GP3-E4) et de « *connaître les critères d'évaluation avant de rendre le travail* » (GP3-E5).

4.2.6. Synthèse des résultats de la 2^e question de recherche

En résumé, nous dressons un portrait de chaque groupe d'étudiants avec les points les plus importants à retenir. Les étudiants de P1 mentionnent que leur professeure est la seule responsable de tout le processus d'évaluation, car ils n'y participent pas. La rétroaction touchant

différents aspects linguistiques et communicationnels est faite de manière orale et collective, mais elle n'est ni immédiate, ni claire, ni individualisée et ni suffisante. Ils l'utilisent parfois pour éviter les mêmes erreurs, mais en général, ils n'y font pas beaucoup attention. De plus, la rétroaction correctrice indirecte est accompagnée parfois d'un code. Ils considèrent que la grille uniforme est utile pour savoir la note obtenue et elle les aide parfois à améliorer leur production écrite.

Quant aux étudiants de P2, la professeure a joué un rôle central dans l'évaluation, car ils y participent passivement. La rétroaction touchant différents aspects linguistiques et communicationnels est faite de manière orale et collective, mais elle n'est ni immédiate, ni personnalisée et ni suffisante. La rétroaction écrite est souvent représentée par une note chiffrée qui n'a aucune utilité pour eux. Ils mentionnent aussi que leur professeure fait une rétroaction correctrice directe et elle emploie la grille uniforme dont la seule fonction est de connaître le résultat obtenu.

Enfin, en ce qui concerne les étudiants de P3, leur professeure est la seule responsable de toute l'évaluation sans qu'ils y participent. La rétroaction touchant différents aspects linguistiques et communicationnels est faite de façon orale, individuelle et collective. Elle est faite une semaine après la remise des travaux, elle est suffisante et personnalisée. Ils l'utilisent pour améliorer leur travail. Ils signalent que P3 fait une rétroaction correctrice directe et emploie une grille uniforme pour évaluer les productions écrites, mais ils l'utilisent seulement pour connaître leur note.

4.3. Comparaison entre les perceptions des professeures et celles des étudiants

Dans cette section, nous désirons faire une synthèse contrastive entre le point de vue des professeures et celui des étudiants. L'objectif est celui de renforcer la description des pratiques évaluatives des professeures-participants en dégagant les convergences et les divergences

entre leurs propos et ceux des étudiants. Nous avons ainsi repéré les points suivants : la perception de l'évaluation, la rétroaction et l'instrumentation pour évaluer la production écrite.

4.3.1. Comparaison sur la perception de l'évaluation

Le tableau 16 fait la synthèse du rôle joué par le professeur dans l'évaluation. Les déclarations de P1 et de P3 ne rejoignent pas celles de leurs étudiants. Par contre, celles de P2 rejoignent parfaitement celles de ses étudiants.

Tableau 16: Comparaison sur le rôle de l'enseignant dans l'évaluation

Perceptions des professeures		Perceptions de leurs étudiants	
P1	Un rôle d'orientation	GD1	La professeure avait un rôle central et elle faisait toute l'évaluation
P2	Responsable de tout le processus évaluatif	GD2	La professeure joue un rôle très important au moment d'évaluer.
P3	Guider l'étudiant	GD3	C'est toujours la professeure qui s'occupait de l'évaluation dans le cours.

Quant au rôle joué par les étudiants, les propos de ceux-ci s'accordent avec ceux de P2 et P3, mais ceux de P1 ne sont pas en lien avec ceux de ses étudiants comme le montre le tableau suivant.

Tableau 17: Comparaison sur le rôle de l'étudiant dans l'évaluation

Perceptions des professeures		Perceptions de leurs étudiants	
P1	Actif...il faut qu'il apprenne à s'évaluer, à s'autoévaluer...	GD1	On ne participait pas à l'évaluation
P2	Mettre en pratique les acquis et les connaissances mises à sa disposition, et puis, dans la mesure où il les applique, il les met en pratique, il obtient une meilleure note.	GD2	J'ai été un sujet passif de l'évaluation
P3	Ils sont obligés de suivre les règles établies.	GD3	On ne participe pas beaucoup à l'évaluation

4.3.2. Comparaison sur la rétroaction

Le tableau 18 illustre que la rétroaction n'est pas si immédiate selon les étudiants. Ceci contredit les propos des enseignantes, sauf le cas de P3 qui rejoint ceux de ses étudiants.

Tableau 18: Comparaison sur le moment de la rétroaction

Perceptions des professeurs		Perceptions de leurs étudiants	
P1	On donne tout de suite de la rétroaction	GD1	On recevait les travaux une fois par mois ou à la fin du semestre
P2	Je rends les copies corrigées et je fais la rétroaction, la prochaine classe	GD2	Ce serait magnifique avoir une rétroaction individuelle tous les quinze jours...mais la réalité est autre...
P3	C'est une rétroaction immédiate, je corrige et une semaine après je leur donne le travail...	GD3	Une fois par semaine

Nous pouvons observer dans le tableau 19 une certaine convergence entre les propos des professeurs et ceux des étudiants, surtout pour P2 et P3. En ce qui concerne P1, celle-ci avait mentionné qu'elle intervenait à tout moment, mais ses étudiants ont dit que son intervention se réduisait à l'étape de la postécriture.

Tableau 19: Comparaison sur la rétroaction pendant les différentes étapes du processus d'écriture

Perceptions des professeurs		Perceptions de leurs étudiants	
P1	- Intervention à tout moment	GD1	- Intervention pendant l'étape de la postécriture
P2	- Un peu pendant la préécriture pour les premiers travaux en grand groupe - L'écriture au début pour les travaux pratiques	GD2	- Préécriture en grand groupe au début du semestre - Pas d'intervention pendant l'écriture
P3	- La préécriture pour le récit en grand groupe - Pas d'interventions pendant l'écriture	GD3	- Pas d'interventions pendant la préécriture et l'écriture

L'observation du tableau 20 montre une convergence entre les perceptions de P3 et celles de ses étudiants. Par contre, pour P1, il existe quelques divergences, car elle avait mentionné qu'elle faisait de la rétroaction adaptée pour chaque étudiant, surtout ceux qui ont

plus de difficultés, mais les étudiants disent que la rétroaction est surtout faite de manière générale pour tout le groupe. La même situation se produit avec P2 qui avait mentionné qu'elle faisait de la rétroaction individuelle, mais ses étudiants ont dit que la rétroaction individuelle reçue était représentée seulement par une note.

Tableau 20: Comparaison sur la forme de la rétroaction

Perceptions des professeurs		Perceptions de leurs étudiants	
P1	- Orale pour tout le groupe ou individuel - Écrite pour tout le groupe au tableau ou individuel pour les étudiants en difficulté	GD1	- Orale pour tout le groupe - Écrite pour tout le groupe au tableau - Pas beaucoup de rétroaction individuelle
P2	- Orale pour tout le groupe ou individuel pour les étudiants en difficulté - Écrite pour tout le groupe au tableau ou individuel pour les étudiants en difficulté	GD2	- Orale pour tout le groupe - Écrite représenté par la note
P3	- Orale pour tout le groupe ou individuel - Pas beaucoup de rétroaction écrite	GD3	- Orale pour le tout le groupe ou individuel - Écrite pour tout le groupe au tableau

Quant aux aspects que touche la rétroaction, nous observons dans le tableau 21 qu'il existe une convergence entre le dire des professeurs et ceux de leurs étudiants.

Tableau 21: Comparaison sur les aspects de la rétroaction

Perceptions des professeurs		Perceptions de leurs étudiants	
P1	Morphosyntaxe, lexicque, orthographe, contenu, cohérence, style, idées	GD1	Syntaxe, orthographe, lexicque, ponctuation, structure du paragraphe, technique, idées
P2	Morphosyntaxe, ponctuation, orthographe, lexicque, technique	GD2	Syntaxe, orthographe, vocabulaire, technique, idées
P3	Morphosyntaxe, lexicque, technique, cohérence	GD3	Morphosyntaxe, orthographe, lexicque, ponctuation, technique

Le tableau ci-dessous nous confirme les propos des professeurs avec ceux de leurs étudiants sur l'utilisation de la couleur rouge pour faire la correction (la rétroaction corrective indirecte de P1, la rétroaction corrective directe de P2 et P3 et sur l'utilisation des symboles par P1 et P3). Cependant, il existe quelques divergences entre les propos de P1 et ceux de ses étudiants sur la correction du vocabulaire et de la ponctuation, car ses étudiants signalent qu'elle

utilise souvent la rétroaction correctrice indirecte, mais la professeure mentionne que pour ces deux aspects, elle fait plutôt une rétroaction correctrice directe. Cette même situation est constatée avec P2 qui avait dit que pour le vocabulaire et la ponctuation, elle faisait plutôt une rétroaction correctrice indirecte, mais ses étudiants mentionnent qu'elle fait toujours une rétroaction correctrice directe. La même situation est constatée avec P3, mais pour l'orthographe et la ponctuation.

Tableau 22: Comparaison sur la rétroaction correctrice

Perceptions des professeures		Perceptions de leurs étudiants	
P1	<ul style="list-style-type: none"> - Corrige en rouge ou d'autres couleurs. - Barre la forme incorrecte sans proposer la forme correcte. - Pour le vocabulaire et la ponctuation, elle signale et propose la forme correcte. - Elle utilise le point d'interrogation, le signe d'attention, les flèches. 	GD1	<ul style="list-style-type: none"> - Corrige en rouge ou d'autres couleurs. - Marque les erreurs sans donner la forme correcte. - Pour l'orthographe, elle fait la correction. - Elle utilise le point d'interrogation, le signe d'attention, les flèches.
P2	<ul style="list-style-type: none"> - Corrige en rouge ou d'autres couleurs. - Met toujours la forme correcte. - Pour le vocabulaire, elle met entre crochets l'erreur sans proposer une correction, mais une explication. - Pour la ponctuation, elle signale l'erreur sans proposer une correction. - Elle n'utilise pas de code de correction. 	GD2	<ul style="list-style-type: none"> - Corrige avec rouge ou d'autres couleurs. - Signale les erreurs et met la forme correcte. - Elle n'utilise pas de code.
P3	<ul style="list-style-type: none"> - Corrige avec rouge. - Barre la forme incorrecte et met la forme correcte - Pour l'orthographe, elle barre la forme incorrecte sans proposer une correction. - Pour la ponctuation, elle signale et elle ajoute un commentaire. - Elle utilise des flèches, le signe d'interrogation et quelques codes. 	GD3	<ul style="list-style-type: none"> - Corrige en rouge. - Barre la forme incorrecte et met la forme correcte. - Elle utilise le signe d'interrogation et d'autres symboles.

Le tableau 23 indique qu'il existe une convergence entre les propos de P1 et de P3 et ceux de leurs étudiants sur l'impact de la rétroaction. Par contre, ceux de P2 ne rejoignent pas tellement ceux de ses étudiants, car ils signalent que la seule utilisation donnée à la rétroaction

est la note, puisqu'il n'existe pas d'autres indices qui leur indiquent la manière d'améliorer leur travail.

Tableau 23: Comparaison sur les effets de la rétroaction

Perceptions des professeures		Perceptions de leurs étudiants	
P1	- Ceux qui les prennent en considération - Ceux qui sont indifférents	GD1	- Les prendre en considération - Regarder la note sans faire attention à la rétroaction
P2	- Ceux qui les prennent en considération - Ceux qui ont plus de difficultés pour les comprendre	GD2	- Regarder la note
P3	- Ceux qui les prennent en considération - Ceux qui sont indifférents	GD3	- Les prendre en considération

4.3.3. Comparaison sur la grille d'évaluation

Le tableau 24 montre qu'il existe une convergence entre les propos des professeures et ceux de leurs étudiants sur l'utilisation de la grille d'évaluation.

Tableau 24: Comparaison sur la grille d'évaluation

Perceptions des professeures		Perceptions de leurs étudiants	
P1	- Elle utilise une échelle uniforme. - Elle signale que l'étudiant utilise la grille pour connaître la note.	GD1	- Elle utilise une échelle uniforme. - Ils signalent aussi que la grille est pour donner la note.
P2	- Elle utilise une échelle uniforme. - Elle signale que l'étudiant utilise la grille pour connaître la note.	GD2	- Elle utilise une échelle uniforme. - Ils signalent aussi que la grille est pour donner la note.
P3	- Elle utilise une échelle uniforme. - Elle signale que l'étudiant utilise la grille pour connaître la note.	GD3	- Elle utilise une échelle uniforme. - Ils signalent aussi que la grille est pour donner la note.

En somme, nous avons constaté dans cette comparaison entre le dire des professeures et celui de leurs étudiants qu'il existe parfois des divergences, surtout pour P1, concernant par exemple: le rôle des étudiants dans l'évaluation, le moment et la forme de la rétroaction, la rétroaction pendant le processus d'écriture et quelques aspects de la rétroaction corrective. Par contre, pour le cas de P3, il semble qu'il existe une grande convergence entre ses propos et ceux

de ses étudiants, sauf pour le rôle joué par le professeur dans l'évaluation et pour quelques aspects de la rétroaction corrective.

4.4. L'appropriation par les professeures de la pratique de la rétroaction écrite

Dans la section précédente, nous avons fait une description des pratiques évaluatives des professeures et de la perception de leurs étudiants avant la mise en place de nouvelles pratiques, et ce, sous l'angle de l'évaluation dans le cours d'expression écrite, la rétroaction et l'instrumentation pour évaluer une production écrite. De cette manière, nous avons pu faire une comparaison entre les perceptions des professeures et celles de leurs étudiants pour dresser le portrait des pratiques évaluatives avant la mise en place de nouvelles pratiques.

Dans la présente section, nous présenterons et analyserons les pratiques de rétroaction par les trois professeures à la suite de la formation pendant laquelle le chercheur les avait outillées sur la manière de formuler une rétroaction selon le modèle de Rodet (2000). Rappelons que dans le modèle de Rodet (2000), l'auteur catégorise les rétroactions selon le contenu (cognitif, méthodologique, métacognitif et affectif), la formulation (positive, négative et constructive) et la visée (prescriptive, informative et suggestive). De cette façon, nous allons pourrons répondre à une partie de notre troisième question de recherche qui porte sur « *Quels types de rétroactions écrites les professeures ont-elles formulés dans les productions écrites de leurs étudiants ?* ». Nous présenterons tout d'abord les rétroactions écrites recueillies dans les travaux corrigés par les trois professeures selon le modèle de Rodet puis, nous les classerons selon les différents traits d'écriture proposés par Arter, Spandel, Culham et Pollard (1994) et Culham (2003, 2015). Finalement, nous aborderons la rétroaction écrite proposée par la grille descriptive analytique et la technique de rétroaction corrective utilisée.

4.4.1. Les annotations formulées par les professeures selon le modèle de Rodet (2000)

Nous avons identifié 683 annotations au total chez les trois enseignantes (100 pour P1, 320 pour P2 et 263 pour P3). Nous avons utilisé le logiciel *QDA Miner* pour l'analyse des annotations repérées dans les travaux des étudiants. La grille de codage a été décrite précédemment et se trouve aux annexes 9, 10 et 11. Il faudrait se rappeler que les annotations, tout comme la rétroaction corrective, à contenu cognitif sont celles qui corrigent les formes erronées de l'apprenant en précisant un manquement et en soulignant la justesse d'une réponse (Durand et Chouinard, 2012 ; Rodet, 2000). Celles à contenu méthodologique permettent à l'apprenant de revenir sur sa démarche, son organisation et l'utilisation de ses propres outils dans un processus de régulation (Durand et Chouinard, 2012 ; Rodet, 2000 ; Sow, 2015). Selon ces mêmes auteurs, les annotations à contenu métacognitif suscitent chez l'apprenant une attitude réflexive sur ses activités en l'amenant à être son propre évaluateur. Finalement, celles à contenu affectif proposent à l'apprenant des éléments de motivation et d'encouragement (Durand et Chouinard, 2012 ; Hattie et Timperley, 2007 ; Rodet, 2000 ; Sow, 2015). Tous ces types d'annotations sont bien présents dans les pratiques de nos trois professeures. Celles à contenu cognitif sont les plus utilisées (406, soit 59.4%), suivies de celles à contenu méthodologique (182, soit 26.6%). Les moins employées sont celles à contenu affectif (66, soit 9.7%) et métacognitif (29, soit 4.2%). Dans la figure 7, nous illustrons la fréquence de ces annotations chez les trois professeures.

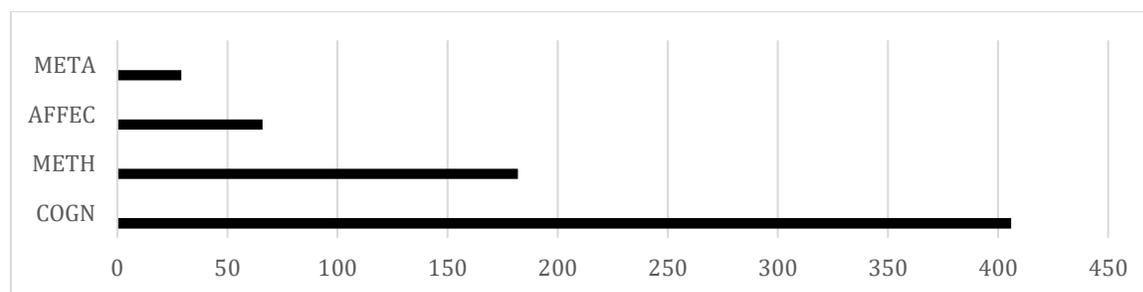


Figure 7: Fréquence des annotations selon le contenu

Au niveau de la formulation, Rodet (2000) en propose trois : positive, négative et constructive. Les annotations à formulation positive sont celles qui proposent un message

positif sans fournir des pistes pour rectifier l'erreur (Durand et Chouinard, 2012 ; Rodet, 2000 ; Sow, 2015). Celles à formulation négative se caractérisent par un message à connotation péjorative ou une négation grammaticale (Durand et Chouinard, 2012; Rodet, 2000; Sow, 2015). Finalement, celles à formulation constructive cherchent à favoriser le dialogue entre l'enseignant et l'apprenant en approfondissant les connaissances de ce dernier et en donnant des pistes pour la correction de l'erreur (Brookhart, 2010b; Durand et Chouinard, 2012; Rodet, 2000; Sow, 2015). Les trois types de formulations sont présents dans les annotations des professeurs. D'ailleurs, la formulation constructive est la plus employée chez nos trois professeurs, suivie de la positive et la moins utilisée est la négative comme le montre la figure 8.

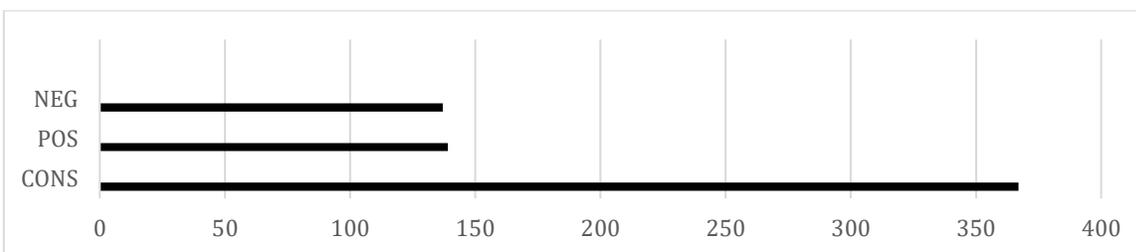


Figure 8: Fréquence des annotations selon la formulation

Rodet (2000) propose aussi trois types de visée. L'annotation à visée prescriptive comme la rétroaction écrite peut être illustrée lorsque l'enseignant rappelle une règle grammaticale, apporte une information précise ou impose des idées au moment de faire la correction (Lapointe, 2011; Rodet, 2000). Celle à visée informative a lieu quand l'enseignant indique d'autres stratégies qui auraient pu être employées ou transmet simplement des compléments d'information (Lapointe, 2011; Rodet, 2000). Celle à visée suggestive est un questionnement ou une suggestion qui invite l'apprenant à approfondir ses connaissances et à poursuivre le dialogue pédagogique (Lapointe, 2011; Rodet, 2000). Les trois types de visées sont présents dans les annotations des trois professeurs, mais la plupart sont de type informatif et les moins employées sont de type suggestif. La figure 9 montre la fréquence selon la visée chez nos trois professeurs.

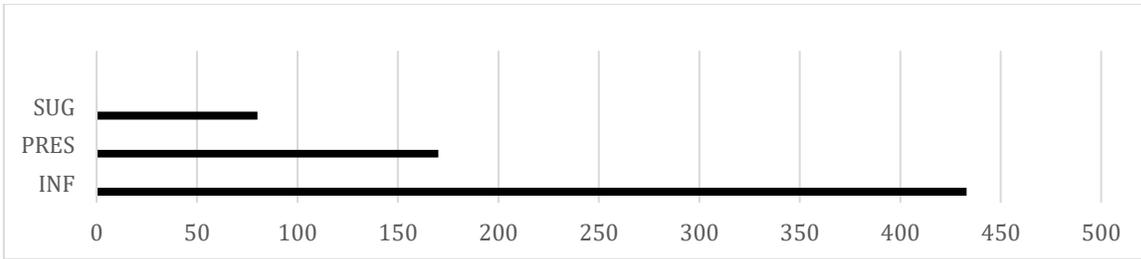


Figure 9: Fréquence des annotations selon la visée

Lorsqu'on combine les trois paramètres de Rodet (2000) soit le contenu, la formulation et la visée, nous avons 36 combinaisons possibles. Pour notre cas, nous observons que l'annotation *cognitive constructive informative* (cogconsinf) est la plus fréquente soit 119 cas, pour un total de 17.4%, *suivie de l'annotation cognitive constructive prescriptive* (cogconspres), dans 86 cas, soit 12.6% et l'annotation *cognitive négative informative* (cogneginf), dans 83 cas, soit 12.2%. Les annotations affectives positives informatives (64 cas, soit 9.4%), méthodologiques constructives informatives (57 cas, soit 8.3%), méthodologiques constructives prescriptives (56 cas, soit 8.2%) et cognitives positives informatives sont aussi employées (55 cas, soit 8.1%). Celles qui sont les moins utilisées correspondent à la métacognitive positive informative (1 cas, soit 0.15%), métacognitive négative informative (1 cas, soit 0.15%), métacognitive constructive informative (2 cas, soit 0.30%), affective négative informative (2 cas, soit 0.30%), cognitive négative suggestive (3 cas, soit 0.45%), cognitive négative prescriptive (3 cas, soit 0.45%), méthodologique positive prescriptive (3 cas, soit 0.45%), métacognitive négative suggestive (3 cas, soit 0.45%). Dans la figure 10, nous observons en détail toutes les combinaisons observées chez les trois professeurs.

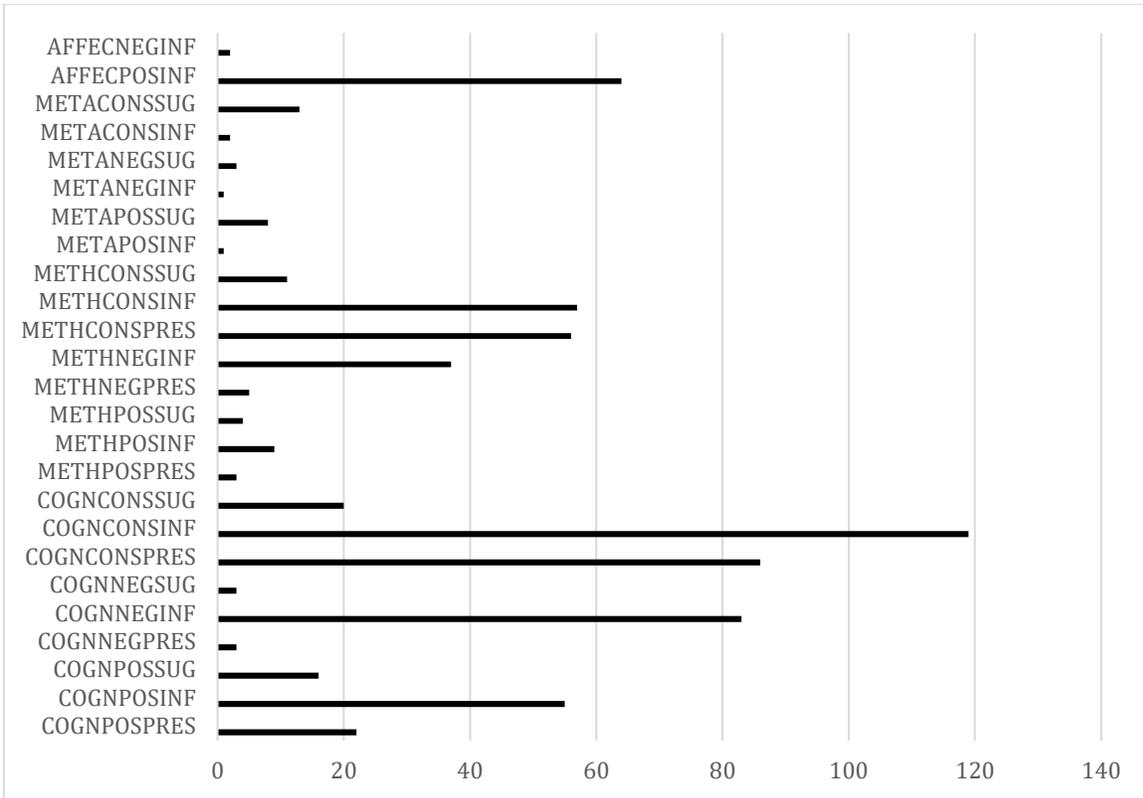


Figure 10: Fréquence des annotations combinées

4.4.2. Portrait de chaque professeure

Nous présenterons maintenant les résultats des annotations obtenus selon chaque professeure afin de dresser leur portrait.

Professeure 1. Elle a formulé 100 annotations en tout: Au niveau du contenu, elle a formulé le plus souvent des annotations **cognitives** (77 cas, soit 77%) « *Faites attention au registre linguistique !* », suivies de méthodologiques (18 cas, soit 18%) « *Il manque une partie à cette transition* » et le moins souvent des annotations métacognitives (3 cas, soit 3%) « *Quel type de musique ? L'idée de musique électronique est déjà très loin.* » et affectives (2 cas, soit 2%) « *Bien !* ». Au niveau de la formulation, elle a tendance à proposer des annotations **positives** (55 cas, soit 55%) « *Où est votre annonce du plan ?* » et constructives (36 cas, soit 36%) « *Attention vous avez de bonnes idées, mais veillez à ne pas aborder un autre sujet* ». Par

contre, celles à formulation négative sont les moins utilisées (9 cas, soit 9%) « *C'est hors sujet* ». Quant à la visée, elle formule le plus souvent des annotations à visée **informative** (68 cas, soit 68%) « *Attention aux déterminants !* », mais celles qui sont prescriptives (19 cas, soit 19%) « *Retravaillez cette idée !* » et suggestives (13 cas, soit 13%) « *Le mot 'entreprise' est masculin ou féminin ?* » ne sont pas négligeables, car elles apparaissent aussi dans plusieurs travaux d'étudiants. Lorsque nous combinons les trois paramètres de Rodet (2000), nous observons que P1 formule le plus fréquemment des annotations **cognitives positives informatives** (26%) « *Attention aux connecteurs* », et **cognitives constructives informatives** (21%) « *Vous avez essayé d'utiliser des phrases complexes, mais vous devez faire attention aux structures car il y a beaucoup de calques de l'espagnol* ». Viennent ensuite, les annotations cognitives positives prescriptives (14%) « *Il faut retravailler cette idée* », méthodologiques constructives informatives (9%) « *Le bilan de la conclusion doit résumer les aspects abordés dans les différentes parties du développement* » et cognitives négative informative (7%) « *C'est hors sujet pour les solutions* ». Ces cinq types représentent plus d'un 75% des annotations présentes dans les travaux des étudiants. Les autres cas sont moins importants, car tous les cas regroupés ne représentent que moins d'un 25%. Dans la figure 11, nous observons en détail la distribution de la fréquence des annotations de la P1.

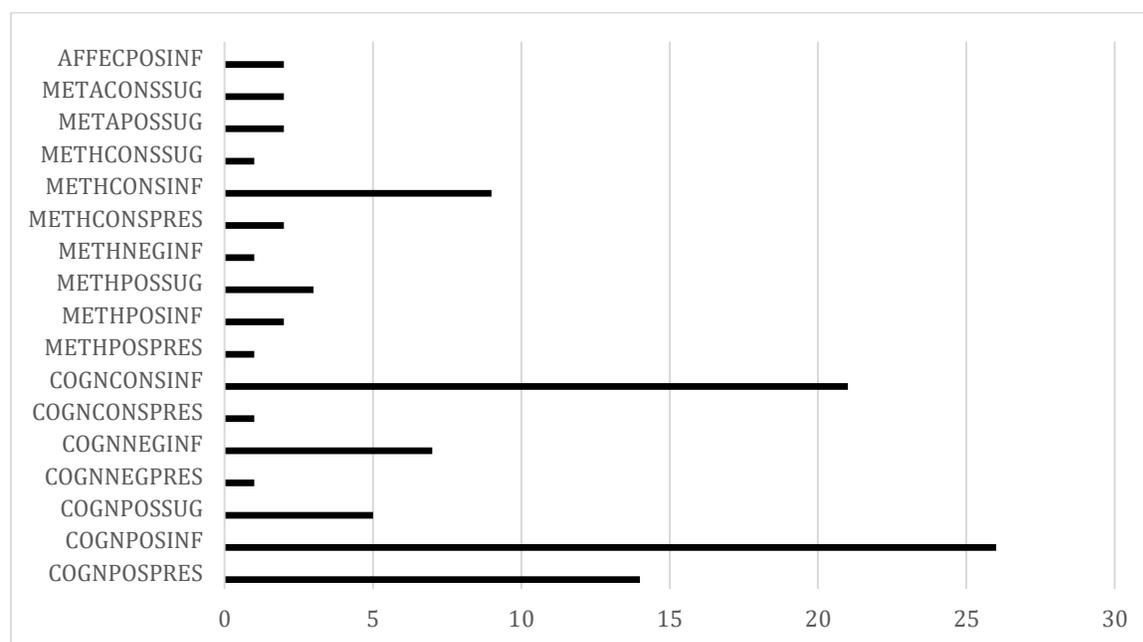


Figure 11: Fréquence des annotations combinées de P1

Professeure 2. Nous avons trouvé 320 annotations dans les travaux des étudiants: au niveau de contenu, elle formule le plus souvent des annotations **cognitives** (184 cas, soit 57.5%) « *Attention aux fautes d'orthographe* », suivies des méthodologiques (79 cas, soit 24.7%) « *Consulter le dictionnaire pour vérifier l'orthographe des mots* » et des affectives (43 cas, soit 13.4%) « *Lecture fluide, idées claires. Très bien !* ». Par contre, les annotations métacognitives sont les moins utilisées (14 cas, soit 4.4%) « *Il serait convenable de mieux travailler les liens entre les idées* ». Quant à la formulation, les annotations de type **constructif** (152 cas, soit 47.5%) « *Utilisez les synonymes et les pronoms personnels pour éviter la répétition* » sont les plus employées, au contraire des négatives (89 cas, soit 27.8%) « *Le paragraphe ne répond pas à la question posée* » et des positives (79 cas, soit 24.7%) « *C'est un paragraphe bien structuré et organisé, les idées se suivent logiquement* ». Au niveau de la visée, les annotations à visée **informative** (237 cas, soit 74.1%) « *Les idées gardent la structure de l'espagnol* » sont les plus importantes pour P2, à la différence de la visée prescriptive (46 cas, soit 14.4%) « *Il faut nominaliser et changer de place ce verbe* » et de la visée suggestive (37 cas, soit 11.6%) « *Il est conseillé de préférer des phrases simples à construction concise* » qui sont moins fréquentes chez cette professeure. Finalement, lorsque nous combinons les trois paramètres, nous identifions que les annotations **cognitives négatives informatives** « *Les idées sont très simples et le lien et la progression entre elles ne sont pas visibles* » et **cognitives constructives informatives** « *Dans la transition, une idée complète doit transmettre clairement le bilan de la partie A du développement* » ont le même pourcentage (56 cas, soit 17.5%). Ceci représente plus d'un tiers du total des annotations repérées dans les travaux des étudiants. Cependant, il ne faut pas négliger non plus les annotations affectives positives informatives « *Excellent jugement !* » (42 cas, soit 13.1%), méthodologiques constructives informatives « *La prochaine fois, c'est mieux d'utiliser un dictionnaire pour vérifier le sens des mots* » (33 cas, soit 10.3%), cognitives constructives prescriptives « *Reformulez la phrase pour exprimer le problème de manière vraiment claire, par exemple changer la place du sujet* » (31 cas, soit 9.7%), méthodologiques négatives informatives « *Les différentes parties de l'introduction ne sont pas clairement séparées, le problème reste à poser nettement* » (22 cas, soit 6.9%) et cognitives positives informatives « *Le bilan résume partie A et partie B* » (20 cas, soit 6.3%) qui ont un

pourcentage assez significatif. Les autres cas sont moins importants, car ils ne représentent que moins d'un 20% du total des annotations comme le montre la figure 12.

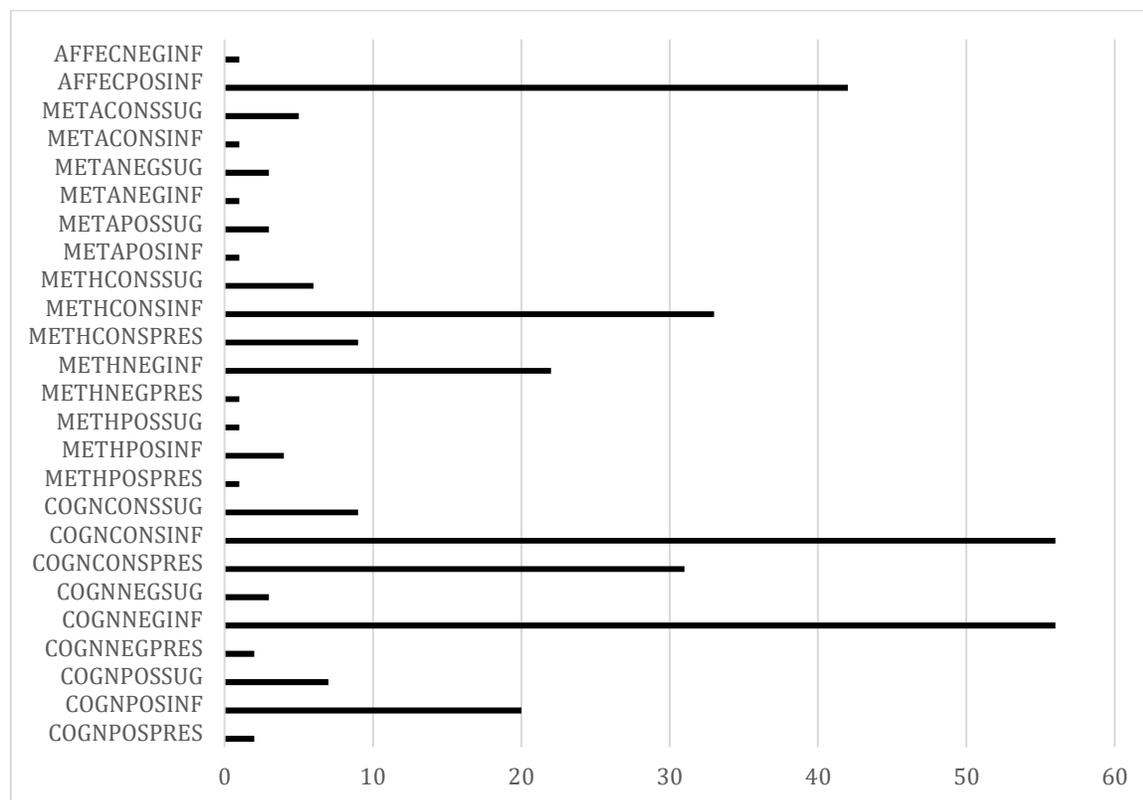


Figure 12 : Fréquence des annotations combinées de P2

Professeure 3. Nous avons identifié 263 annotations au total: au niveau de contenu, les annotations **cognitives** (145 cas, soit 55.1%) « *Faites attention aux accords entre le nom et l'adj. !* » sont les plus utilisées, suivies du type méthodologique (85 cas, soit 32.3%) « *Il faudrait diviser le texte en 2 paragraphes* ». Par contre, les annotations affectives (21 cas, soit 8%) « *Texte bien organisé* » et métacognitives (12 cas, soit 4.6%) « *Il serait mieux de souligner les idées clés du texte avant de faire le compte rendu* » sont les moins fréquentes. Quant à la formulation, les annotations **constructives** (179 cas, soit 68.4%) « *Est-ce que dans la langue écrite, on peut éliminer l'adverbe de négation 'ne' ?* » sont les plus utilisées. À la différence du type positif (45 cas, soit 16.7%) « *Cette idée est liée au troisième paragraphe* » et négatif (39 cas, soit 14.8%) « *On ne peut pas donner son avis* », elles sont moins employées par cette professeure. Par rapport à la visée, les annotations **informatives** (124 cas, soit 47.1%) « *Cette*

phrase est prise du texte » et prescriptives (110 cas, soit 41.8%) « *Laissez des espaces !* » sont les plus courantes chez cette enseignante. Par contre, les annotations à visée suggestive (29 cas, soit 11%) « *Avez-vous utilisé un dictionnaire de synonymes ?* » sont moins courantes. Lorsque nous analysons les annotations combinées de cette professeure, nous voyons que les annotations **cognitives constructives prescriptives** sont les plus utilisées « *Il faudrait varier les phrases complexes, car vous utilisez souvent les relatives, vous pouvez utiliser les autres phrases subordonnées comme le but, l'opposition, etc.* » (54 cas, soit 20.5%), les annotations méthodologiques constructives prescriptives « *Faites attention aux accents des mots. Utilisez un dictionnaire la prochaine fois pour vérifier les accents !* » (45 cas, soit 17.1%) et cognitives constructives informatives « *Il manque un paragraphe pour développer l'idée du modèle patriarcal* » (42 cas, soit 16%) sont aussi très fréquentes. Les annotations cognitives négatives informatives « *Votre compte rendu ne rend pas compte du texte original* » (20 cas, soit 7.6%), affective positive informative « *Très bon travail ! Bonne division en paragraphes.* » (20 cas, soit 7.6%) méthodologiques constructives informatives « *La formule de politesse doit être séparée, il s'agit d'un autre paragraphe* » (15 cas, soit 5.7%), méthodologiques négatives informatives « *On ne commence pas un texte avec 'tout d'abord'* » (14 cas, soit 5.3%) et cognitives constructive suggestives « *Avez-vous utilisé la technique des lunettes pour vérifier les accords ?* » (11 cas, soit 4.2%) ont aussi un pourcentage important par rapport aux autres cas qui sont moins fréquents comme le montre la figure 13.

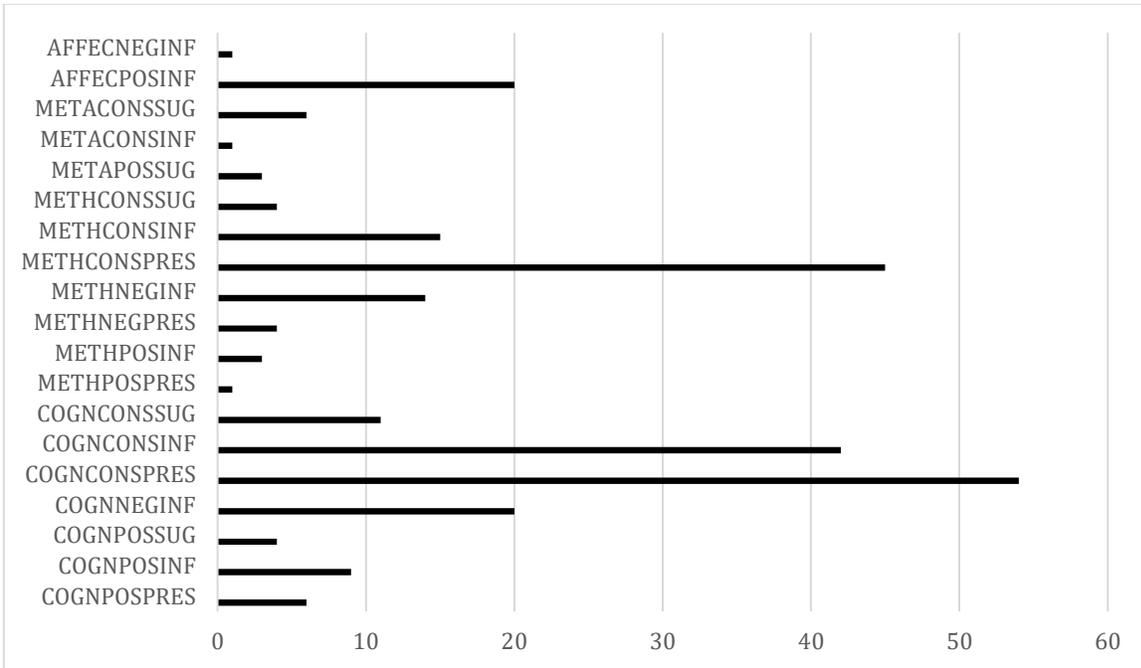


Figure 13: Fréquence des annotations combinées de P3

Comme synthèse pour cette section, nous constatons que les annotations à contenu cognitif sont les plus employées par les trois professeures et que ce type d'annotation correspond à la rétroaction corrective. Au niveau de la formulation, les annotations constructives sont les plus fréquentes chez P2 et P3, tandis que chez P1, ce sont les annotations positives. Quant à la visée, les annotations informatives sont les plus utilisées par les trois professeures.

Il faudrait ajouter que les annotations à contenu méthodologique ne sont pas à négliger par les trois professeures, surtout pour P2 et P3 qui ont formulé un pourcentage assez important. Par contre, les annotations à contenu métacognitif et à visée suggestive sont les moins employées par les trois enseignantes.

Nous constatons aussi que lorsque nous combinons les trois paramètres de Rodet (2000), chaque professeure présente un portrait différent, par exemple, pour P1, c'est la combinaison cognitive positive informative qui ressort, mais il ne faut pas négliger la combinaison cognitive constructive informative qui a un pourcentage assez élevé. Tandis que chez P2, c'est cette

combinaison et celle de cognitive négative informative qui sont les plus importantes. Quant à P3, la combinaison cognitive constructive prescriptive est la plus importante, mais il ne faut pas négliger non plus les cas « méthodologique constructive prescriptive » et « cognitive constructive informative » qui ont un pourcentage assez élevé. Nous pouvons dire que pour les trois cas, la combinaison cognitive constructive informative jouit d'un pourcentage assez important, surtout chez P2. Par contre, la combinaison des annotations métacognitives avec les différentes formulations et visées sont très rares dans les travaux corrigés par les trois professeures. Cette situation mérite d'être approfondie dans le chapitre 5 lors de la comparaison avec d'autres recherches.

Après avoir fait l'analyse des annotations selon le modèle de Rodet (2000), nous analyserons dans notre prochaine section les annotations selon le contenu communicationnel et linguistique.

4.4.3. Les annotations selon les aspects communicationnels et linguistiques

Rappelons qu'Arter et coll. (1994) et Culham (2003, 2015) considèrent 6+1 traits d'écriture, à savoir les idées, l'organisation, la voix, les choix de mots, la fluidité des phrases, les conventions linguistiques et la présentation du matériel. Les trois premiers sont liés au contenu (le fond) ou l'aspect communicationnel et les autres sont liés à la forme ou l'aspect linguistique : (1) Les idées font référence à leur clarté et leur précision ; (2) l'organisation se réfère à la structure, la cohérence et la séquence logique du texte, les transitions d'une idée à l'autre ou d'un paragraphe à l'autre ; (3) la voix se réfère à l'intention de l'auteur ; (4) les choix de mots font référence à l'aspect lexical ; (5) la fluidité des phrases concerne l'aspect syntaxique, la variété et la longueur des phrases ; (6) les conventions linguistiques sont la grammaire, l'orthographe, la ponctuation et les alinéas. Pour notre analyse, nous avons décidé de séparer ce dernier trait en plusieurs aspects, car il est plus facile pour les enseignants qui veulent réutiliser leurs annotations dans leurs prochains cours d'avoir une classification plus détaillée pour chaque aspect lié à la convention linguistique. (7) La présentation matérielle fait référence à la typographie et la mise en page du texte. Pour notre analyse, nous avons aussi ajouté un trait lié à l'aspect technique de la composition et du plan.

Nous avons aussi ajouté une autre catégorie pour les annotations qui regroupent plusieurs aspects (plasp) en même temps, c'est-à-dire dans une seule annotation, l'enseignante met des contenus communicationnels et linguistiques « *Vos idées sont assez bien exprimées. Faites attention tout de même à l'orthographe et à la syntaxe* » (P1) ou met plusieurs aspects du contenu linguistique « *Soignez quand même la structure de vos phrases ainsi que le vocabulaire employé* » (P1); et une catégorie qui s'appelle « autres » pour les annotations qui ne touchent que l'aspect affectif « *très bonne argumentation ! Bravo!* » (P2) ou la consigne « *dans la consigne, c'était le directeur du SIBDI* » (P3) ou le registre de la langue « *faites attention au registre linguistique!* » (P1), pour laquelle nous avons 39 annotations (5.7%).

Nous pouvons dire que tous les traits sont présents dans les annotations des trois professeures. Il est à remarquer que les annotations sur ***l'organisation*** sont les plus fréquentes, à savoir 273 cas (40%), suivies de celles liées aux idées (108 cas, soit 15.8%). La voix a un seul cas identifié. En ce qui concerne la forme, les annotations sur l'aspect syntaxique sont les plus utilisées, à savoir 73 cas (10.7%), suivies du vocabulaire (45 cas, soit 6.6%), des aspects grammaticaux comme les accords des groupes nominaux et verbaux (28 cas, soit 4.1%). Par rapport à l'orthographe (8 cas, soit 1.2%), la présentation matérielle (7 cas, soit 1%), l'alinéa (3 cas, soit 0.4%) et la ponctuation (2 cas, soit 0.3%), ce sont les aspects les moins annotés. Quant à l'aspect technique de la composition ou du plan, nous trouvons 31 cas (4.65%). Nous avons aussi identifié des annotations qui regroupent plusieurs aspects liés à la forme ou au fond et nous en avons repéré dans 65 cas (9.5%). Il faudrait mentionner que les annotations qui touchent ***le fond*** sont les plus fréquentes (382 cas, soit 55.9%) et celles concernant la forme se retrouvent dans 166 cas (24.3%). La figure ci-dessous illustre la fréquence des annotations selon chaque aspect.

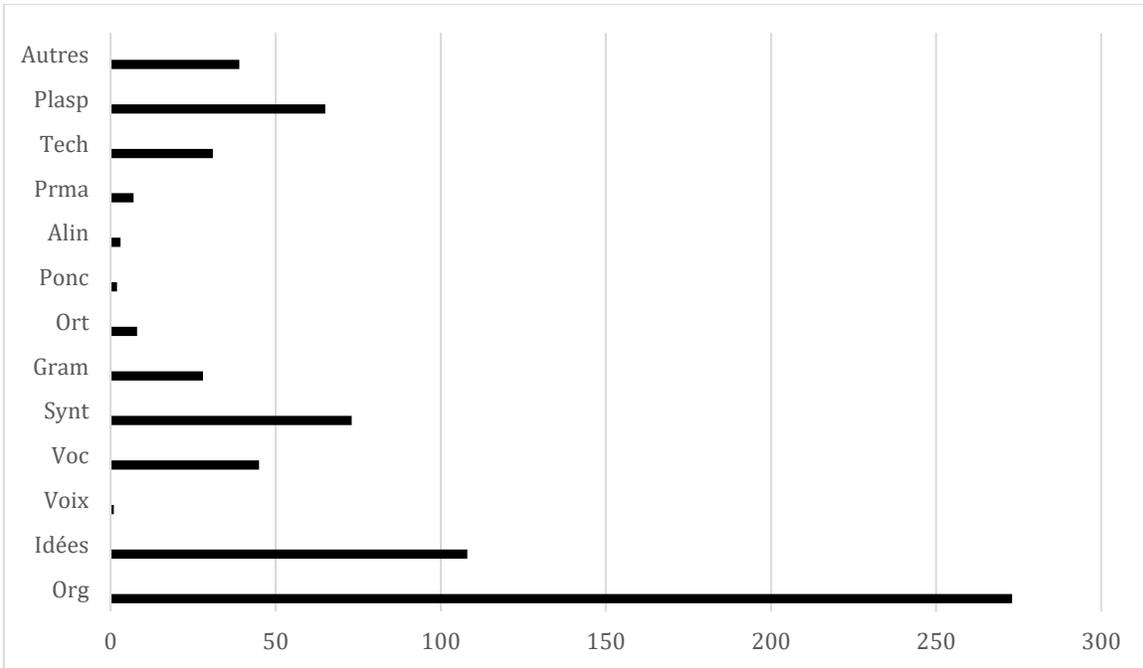


Figure 14: Fréquence des annotations selon chaque aspect linguistique et communicationnel

Professeure 1. Nous observons qu'elle fait souvent des annotations qui regroupent plusieurs aspects à la fois et cela représente 36% du total des annotations identifiées, par exemple, « *vos idées, sont bonnes, soignez davantage l'orthographe, le vocabulaire utilisé, les accords et la syntaxe* ». Puis, l'organisation (24%) comme « *c'est une solution à énoncer dans le développement* » est suivie des idées (19%), par exemple, « *il manque une idée* ». Quant aux aspects liés à la forme, ils sont les moins annotés, car le regroupement des trois, à savoir le vocabulaire « *révisez le sens du verbe 'devenir' dans le dictionnaire* » (5%), la fluidité des phrases « *cette phrase nécessite une reformulation* » (4%) et la grammaire « *'il existe' c'est toujours invariable* » (4%), ne représentent qu'un 13% du total des annotations. Dans la figure 15, nous illustrons cette situation.

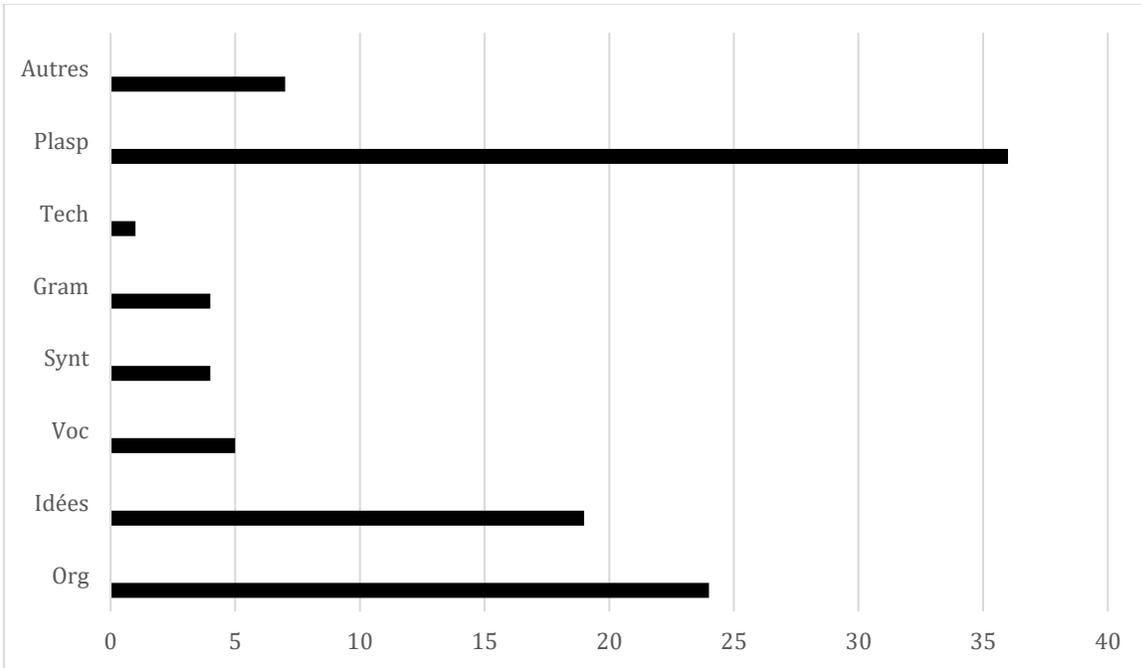


Figure 15: Fréquence des annotations selon chaque aspect de P1

Professeure 2. Nous constatons que *l'organisation* est l'aspect le plus annoté avec 140 cas identifiés (43.8%), par exemple, « *les différentes parties de l'introduction ne sont pas clairement séparées, le problème reste à poser nettement* », suivi de l'idée avec 70 cas (21.9%) comme « *ce n'est pas claire cette idée, expliquer* ». *Le fond* occupe aussi une place importante dans les annotations de cette professeure. En ce qui concerne la forme, le vocabulaire est l'aspect le plus annoté avec 30 cas (9.4%), par exemple, « *chercher un verbe plus approprié* », suivi de la syntaxe ou la fluidité des phrases avec 23 cas (7.2%) comme « *les phrases sont de construction très basique* ». Il est important de signaler que lorsque P2 regroupe plusieurs aspects dans une même annotation, elle a tendance à mettre, en général, soit deux aspects liés à la forme « *attention aux problèmes d'orthographe et d'accord, il serait conseillable d'utiliser fréquemment le dictionnaire* », soit deux aspects liés au fond « *les idées sont claires, elles se présentent de manière répétitive et travailler la cohérence* », soit un aspect sur la forme et un autre sur le fond « *il reste à travailler la variété des idées et la précision du vocabulaire* », à la différence de P1 qui tend à regrouper plus de deux aspects sur une même annotation. Elle est la seule qui a formulé une annotation sur l'aspect de la voix « *retravailler le contenu, les mots clés doivent donner une idée plus précise de votre intention* » et sur l'alinéa (3 cas, soit 0.9%),

par exemple, « *il faut laisser des alinéas pour commencer un paragraphe* ». Dans la figure 16, nous pouvons observer en détail les autres aspects annotés qui sont moins fréquents chez la professeure 2.

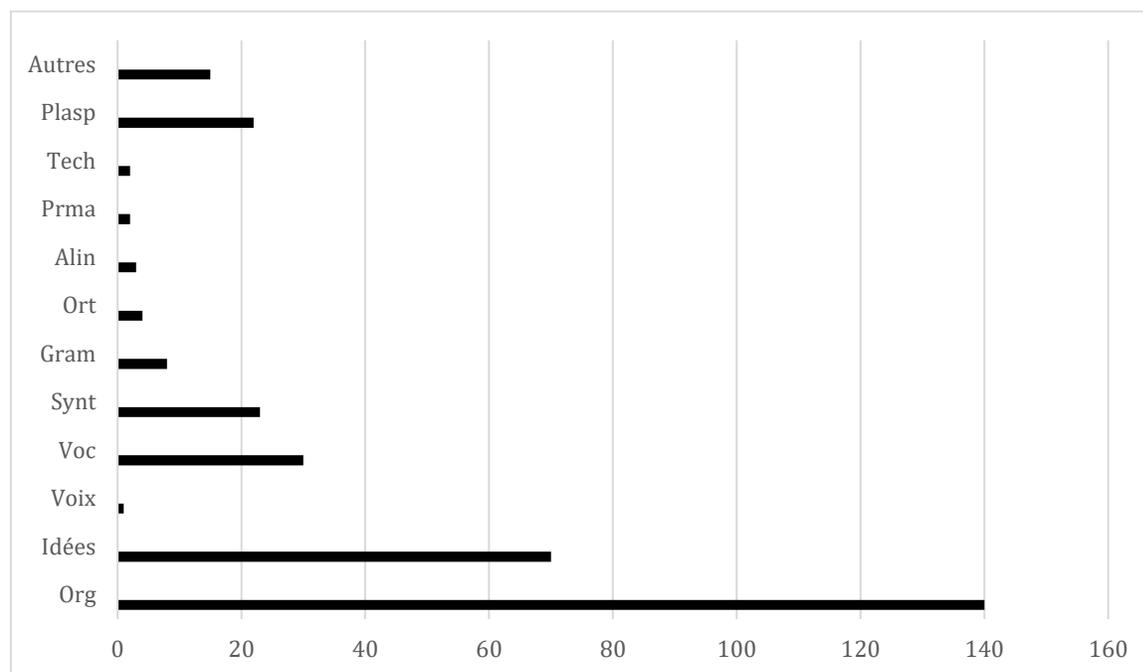


Figure 16 : Fréquence des annotations selon chaque aspect de P2

Professeure 3. L'aspect de *l'organisation* est le plus annoté chez cette professeure avec 108 cas (41.1%), par exemple, « *il faut séparer les paragraphes* ». Le *fond* occupe aussi une place primordiale dans les annotations de cette professeure. Quant à la forme, la syntaxe est l'aspect le plus annoté avec 46 cas (17.5%), par exemple, « *il faut faire attention à l'élaboration des phrases* », suivi de la grammaire avec 16 cas (6.1%) comme « *attention à la concordance des temps verbaux !* » ou « *faites attention aux accords entre le nom et l'adj. !* ». Il est important de signaler que l'aspect technique de la composition (résumé, lettre formelle, compte rendu et rapport) a aussi un pourcentage non négligeable d'annotations avec 28 cas (10.6%), par exemple, « *on ne peut pas recopier les phrases du texte original* » ou « *compte rendu trop court : il faut le faire à un quart ou un tiers* ». Finalement, lorsque P3 regroupe plusieurs aspects sur une même annotation, elle a tendance à mettre, en général, deux aspects sur la même annotation, soit un aspect sur la forme et un autre sur le fond « *vous avez de bonnes idées mais*

il faut faire attention à la structure des phrases ». Elle est la seule qui a formulé des annotations sur la ponctuation avec 2 cas (0.8%), par exemple, « *Faites attention avec la ponctuation* ». Il faut remarquer aussi que P2 et P3 sont les seules qui ont formulé des annotations sur la présentation matérielle, 2 (0.6%) et 5 (1.9%) cas respectivement, par exemple, « *il ne faut pas présenter des devoirs au crayon* ». Dans la figure 17, nous illustrons de façon détaillée les autres cas annotés par P3.

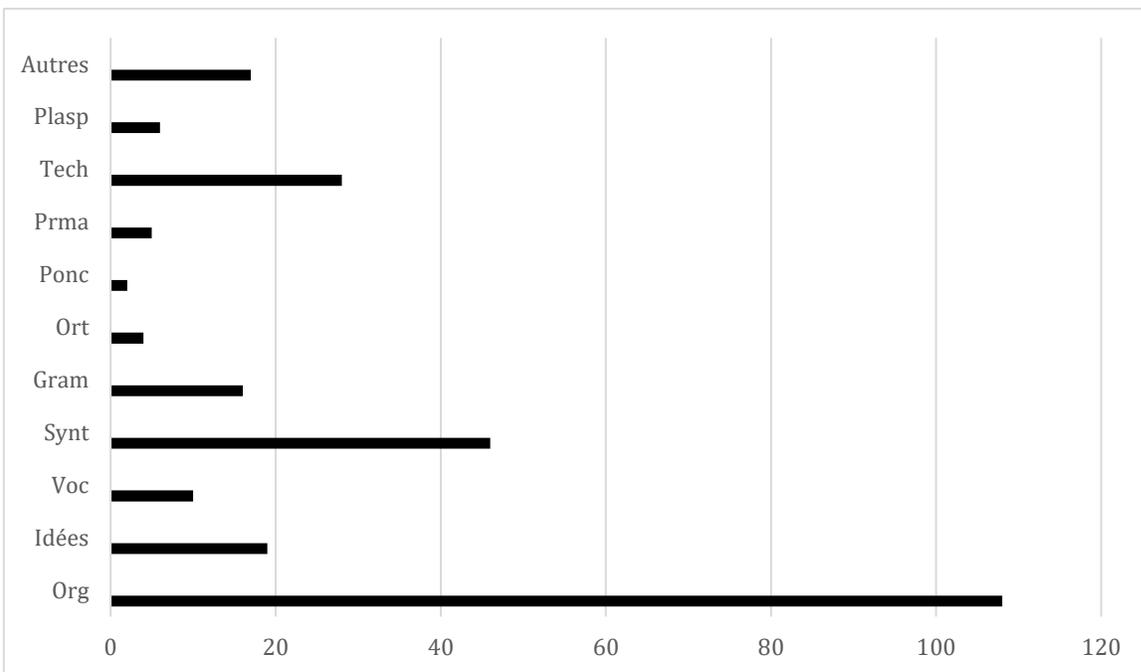


Figure 17: Fréquence des annotations selon chaque aspect de P3

En somme, nous constatons que les annotations portant sur le fond comme l'organisation et les idées sont les plus employées par les trois professeures, surtout le premier aspect. En ce qui concerne la forme, il est à noter que l'aspect syntaxique est le type d'annotation le plus fréquent, surtout chez P3. Un autre aspect qui mérite d'être signalé est le fait qu'une seule annotation regroupe plusieurs aspects. Cette situation est présente plus fréquemment chez P1 où elle met plusieurs aspects liés à la forme ou au fond sur une même annotation. Finalement, il est important de mentionner aussi que les annotations portant sur un aspect technique de la composition ou du plan ont été plus fréquentes chez P3 que chez les autres professeures.

Après avoir analysé les annotations recueillies dans les travaux des étudiants, il est maintenant essentiel de présenter une autre forme de rétroaction écrite qui apparaît dans la grille descriptive analytique qui sera le thème de notre discussion dans notre prochaine section afin de répondre à notre troisième question de recherche.

4.4.4. Les grilles descriptives analytiques comme forme de rétroaction

Rappelons que la grille descriptive analytique est un instrument d'évaluation qui fournit de la rétroaction aux apprenants (Bachman et Palmer, 2010 ; Brookhart et Nitko, 2008 ; Brown et Abeywickrama, 2010 ; Côté, 2014 ; Coulehan et Granek, 2012 ; Rezaei et Lovorn, 2010 ; Wiggins, 1998). Pour notre recherche, nous avons recueilli les grilles descriptives analytiques complétées par les trois professeures et qui étaient disponibles aux étudiants avant de rendre leur travail. La grille descriptive analytique utilisée par les trois professeures comprenait cinq critères, à savoir la pertinence des idées (C1), la cohérence de l'organisation (C2), la justesse du vocabulaire (C3), la qualité de la langue (C4) et la variété des phrases (C5). Pour le critère de la qualité de la langue (C4), il a été divisé en trois aspects à observer : la structure de la phrase et la ponctuation (C4a), les accords du groupe nominal et l'orthographe d'usage (C4b) et le groupe verbal (C4c). Comme nous avons vu dans la section précédente, les différentes annotations recueillies portent sur les aspects qui apparaissent dans la grille utilisée. Alors, cette grille complète la rétroaction écrite reçue par les étudiants, car chaque critère comportait cinq échelons apportant une description de ce qui était attendu. Nous croyons que cette source de rétroaction peut aider l'étudiant à savoir ce qui est attendu dans le travail et ce qu'il devrait retravailler dans son prochain travail pour arriver à l'échelon « très satisfaisant ». Ainsi, nous avons collecté toutes les grilles remplies par les trois professeures pour chacun des travaux faits par les étudiants.

Professeure 1. Cinq travaux de rédaction avaient été demandés à ses étudiants. Le premier consistait à rédiger une composition pour faire un diagnostic sur ce que ses étudiants connaissent déjà. Pour le deuxième, ils ont rédigé une argumentation en trois étapes sur le thème des transports publics. Toutefois avant de rédiger chaque étape, ils devaient faire un plan qui a

été validé et annoté par P1. La première étape (travail 2) consistait à rédiger l'introduction qui a été corrigée par P1, qui avait aussi rempli la grille descriptive analytique et elle leur avait fourni des rétroactions. Pour ce travail, elle a fait une rétroaction corrective directe pour les erreurs linguistiques (voir figure 18). La deuxième étape (travail 3) consistait à rédiger le développement qui a été corrigé pour lequel la grille descriptive analytique a été complétée et des rétroactions ont été fournies. La troisième étape (travail 4) consistait à rédiger la conclusion pour laquelle P1 a fait une rétroaction corrective indirecte (voir figure 19) où elle signalait seulement les erreurs linguistiques avec un code de correction (S pour syntaxe, V pour les accords du groupe verbal, A pour les accords du groupe nominal, O pour l'orthographe d'usage, P pour la ponctuation et Voc pour le vocabulaire). Pour le cinquième travail, les étudiants devaient remettre les trois parties retravaillées en une seule argumentation en intégrant les rétroactions fournies par l'enseignant et la correction qu'elle avait faite. Elle a aussi rempli la grille descriptive analytique et elle a fait une rétroaction corrective directe. Finalement, pour l'examen final, les étudiants devaient rédiger une argumentation sur le thème des téléphones intelligents pour laquelle P1 a aussi fait une rétroaction corrective directe et rempli la grille descriptive analytique.

I. INTRODUCTION: *Le*
 Actuellement, Costa Rica a un problème très grave qui est la Crise *S*
 des Transports Publics à cause *de la monnaie* *du* *A O*
 arrêtés d'autobus. Tous les jours, les *C* *O* *Costariciens* essaient
 d'arriver très tôt à leurs travaux malgré les embouteillages qui
 affrontent chaque jour de la semaine. Ce problème n'est pas
hispanisme *nouveau* *si non que* *le* *gouvernement* *l'ignore.* *Comment* *le* *gouvernement* *Voc.*

Figure 18: Correction sur l'introduction d'un travail d'étudiant par P1

Au Costa Rica, les services du transports publics
présentent quelques problèmes qui affectent toute la
population. Par exemple, la qualité du moyens de transports
publics que la plupart du temps ne présentent pas les
conditions nécessaires pour voyager et que dans quelques
occasions montrent problèmes mécaniques parce que les

S ✓
A
S

Figure 19: Correction sur le développement d'un travail d'étudiant par P1

Le tableau 25 présente le résultat obtenu dans chaque travail pour chaque étudiant. Si nous comparons le résultat du premier travail et celui de l'examen, nous voyons, par exemple, que l'étudiant 3 (GP1-E3) n'a pas eu de changements dans ses résultats. Cependant, il faudrait dire que cet étudiant n'avait pas présenté les autres travaux et cette situation a peut-être influencé sur sa performance dans l'examen final. Nous trouvons aussi huit étudiants qui ont obtenu un résultat moins bon entre le résultat du premier travail et celui de l'examen. Par contre, cinq étudiants ont progressé d'un travail à l'autre. Pour GP1-E6, GP1-E11 et GP1-E16, nous ne pouvons pas faire cette comparaison, parce qu'ils n'ont pas présenté le premier travail. De plus, il est important de signaler que si nous analysons en fonction du niveau de maîtrise des étudiants, il semble que la plupart des étudiants faibles ont progressé entre le travail 1 et l'examen. Par contre, les étudiants moyens et forts, en général, ont accusé une perte.

Si nous observons le résultat du travail fait par étapes, nous voyons que six étudiants ont obtenu un meilleur résultat dans la version finale retravaillée de leur production écrite que dans les trois premières parties rédigées précédemment. Par contre, quatre étudiants n'ont pas eu un meilleur résultat dans cette version finale en comparaison à l'un des trois travaux faits précédemment. Finalement, pour le cas GP1-E6, il faut dire que cet apprenant a amélioré le résultat de son premier travail portant sur l'introduction, mais pour les autres parties et la version finale, il a maintenu le même résultat. Puis, si nous prenons le premier travail, le travail retravaillé et l'examen, nous observons que pour GP1-E1, GP1-E14 et GP1-E17, le résultat du

travail retravaillé était le meilleur, pour GP1-E4 et GP1-E15, le résultat du travail retravaillé était le même que le premier travail et que pour GP1-E5, GP1-E9 et GP1-E12, le travail retravaillé avait eu un pire résultat que le premier, mais beaucoup mieux que l'examen. Si nous prenons la moyenne par travail de tous les étudiants l'ayant présenté, le T2 qui était le travail retravaillé était le meilleur.

Tableau 25: Les résultats obtenus pour chaque travail des étudiants de P1²⁶

E	T1	Introduction	Développement	Conclusion	T2	Examen
1	66	66	80	84	73	68
2	82.2	86,6	75	84	---	68
3	64	---	---	---	53	64
4	86.6	80	80	71	86.6	71
5	68	66	60	60	60	75
6	---	71	80	80	80	77
7	80	68	80	66	---	71
8	75	88	73	71	---	84
9	75	68	64	64	71	66
10	86	97	77	---	---	80
11	---	88	73	84	84	71
12	84	71	75	75	80	71
13	62	---	55	46	---	60
14	73	88	71	75	91	80
15	73	68	75	73	73	62
16	---	64	73	71	82	73
17	73	66	75	80	84	71
Moyenne	73,25	74,93	72,88	72,27	75,55	71,29

Le tableau 26 illustre les résultats selon chaque critère pour chaque travail. De cette manière, nous pouvons observer l'évolution des étudiants selon chaque travail. Rappelons que dans son modèle, Rodet (2000) propose trois types de changements chez les apprenants lorsqu'ils reçoivent des rétroactions écrites, à savoir une progression, une régression et une neutralité. Si nous comparons le C1 et le C2 du premier travail et de l'examen, nous remarquons que la plupart ont eu une neutralité, très peu d'étudiants ont eu une progression ou une régression. Quant au C3, six étudiants ont eu une neutralité, sept étudiants ont eu une régression et un seul étudiant a progressé. En ce qui concerne le critère de la qualité de la langue, le C4a est le seul où la plupart d'étudiants ont fait une progression et très peu ont fait une régression.

²⁶ Selon P1, GP1-E1, GP1-E3, GP1-E5, GP1-E8, GP1-E13, GP1-E14 et GP1-E16 sont faibles, GP1-E6, GP1-E9, GP1-E10, GP1-E11, GP1-E12 et GP1-E17 sont moyens et GP1-E2, GP1-E4, GP1-E7 et GP1-E15 sont forts.

Par contre, le **C4b** et le **C4c** sont ceux où la plupart ont fait une régression et très peu ont fait une progression. Finalement, pour le **C5**, huit apprenants ont eu une neutralité, cinq étudiants ont régressé et un seul étudiant a progressé. Pour E6, E11 et E16, nous ne pouvons faire cette comparaison, car ils ne se sont pas présentés au premier travail.

En ce qui concerne le travail qui a été fait par étapes, cinq étudiants n'ont pas présenté la version finale de la production écrite corrigée. Un seul n'a pas fait les trois premiers travaux et il n'a présenté que la version finale. Pour ces cas-là, nous ne pouvons pas faire une comparaison entre les trois premiers travaux et la version finale. Pour les autres, nous constatons que la plupart des étudiants n'ont pas eu beaucoup de changements d'une étape à l'autre jusqu'à la version finale pour les critères C1, C2, C3 et C5. Pour les critères de la qualité de la langue, nous observons que certains étudiants ont fait des progressions, d'autres ont eu une régression et d'autres n'ont pas eu de changements comme le montre le tableau 26.

Si nous faisons la comparaison du travail 2 et de l'examen, nous voyons que la plupart des étudiants n'ont pas subi de changements pour les C1, C2 et C3. Pour le C4b et le C4c, la plupart ont eu une régression. Pour le C4a et C5, il est assez partagé, car certains ont fait une progression, d'autres ont eu une régression et d'autres ont eu une neutralité. Pour cinq étudiants, nous ne pouvons pas faire de comparaison, car ils n'ont pas présenté le travail 2.

Tableau 26: Les résultats obtenus dans les différents travaux par les étudiants de P1 pour chaque critère²⁷

E	C1						C2						C3						C4a						C4b						C4c						C5						
	1	I	D	C	2	x	1	I	D	C	2	x	1	I	D	C	2	x	1	I	D	C	2	x	1	I	D	C	2	x	1	I	D	C	2	x	1	I	D	C	2	x	
1	d	b	b	b	b	c	b	c	b	b	b	b	b	c	b	b	b	c	c	b	b	c	b	c	c	a	c	b	b	b	c	d	c	b	b	c	c						
2	b	b	b	b		b	b	a		a		b	a	b	b	b		c	d	b	b	b		c	a	b	c	b		c	a	a	c	b		c	b	b	b	b		c	
3	b				c	b	c				c	c	c				c	c	e				d	c	e				e	c	a				c	c	b				d	c	
4	a	b	a	b	b	b	c	b	b	b	a	b	a	b	b	c	b	b	b	b	c	c	c	c	a	b	c	c	a	c	a	b	c	c	a	c	b	b	b	b	b	c	
5	a	c	c	c	d	b	d	b	c	c	b	b	c	c	c	c	c	b	e	c	c	c	c	b	b	b	c	c	c	a	b	c	c	c	c	b	d	c	c	c	b		
6		b	b	b	b	b		b	b	b	b	b		c	b	c	b	b		c	b	b	b	b		c	b	b	b	c		c	b	b	a	b		c	b	c	c	b	
7	b	c	b	b		b	b	c	b	c		b	a	b	b	c		c	d	b	b	c		c	a	a	b	b		c	a	b	b	c		b	c	d	b	c		c	
8	b	b	c	b		a	b	b	b	b		b	a	a	b	c		b	e	a	b	c		b	c	a	b	c		b	a	b	c	c		b	b	a	b	b		b	
9	b	c	b	b	b	b	b	c	c	c	b	c	b	c	c	c	c	e	e	b	c	c	e	c	b	b	c	c	c	e	a	b	c	c	e	b	b	b	c	e	b	c	
10	b	a	b			b	b	a	b			b	b	a	b			b	a	b	b			a	a	a	c			b	a	a	b			c	b	a	b			b	
11		a	b	b	b	b		b	b	a	a	b		b	c	b	b	c		b	c	b	b	c		a	c	b	b	c		a	b	b	b	c		b	b	b	b	b	
12	b	d	b	b	b	b	b	c	b	b	b	b	b	c	b	b	b	b	b	a	c	c	b	c	a	a	c	b	b	c	a	a	c	b	b	c	b	b	b	c	b	c	
13	d		c	c		c	c		c	d		c	c		c	c		c	b		c	d		c	c		d	d		c	a		d	c		c	c		d	c		c	
14	b	a	b	b	a	b	b	a	b	b	b	b	b	c	c	b	b	b	c	b	c	b	a	b	c	b	c	c	a	b	c	a	b	c	a	b	b	b	b	b	b	b	
15	b	b	b	b	b	c	b	b	b	b	b	c	b	c	c	c	c	c	c	c	b	c	b	b	b	c	b	c	c	c	c	b	c	b	b	c	c	d	b	b	c	c	
16		c	b	b	a	b		c	b	b	b	c		c	b	c	b	b		e	c	b	e	b		b	e	c	b	e		e	c	c	b	b		b	b	c	e	b	b
17	b	b	b	b	b	b	b	c	b	b	b	c	b	c	b	b	b	c	c	c	c	b	b	b	b	c	c	b	b	b	a	b	b	b	b	b	c	c	b	b	b	c	

²⁷ Les cases blanches du tableau indiquent que l'étudiant n'a pas présenté le travail.

Dans la figure ci-dessous, nous présentons la moyenne de chaque critère pour chacun de travail. Nous observons que le C4a est celui qui a subi une évolution du T1 à l'examen et le C4c est celui qui a eu une régression du T1 à l'examen. Pour les autres critères, il est assez stable.

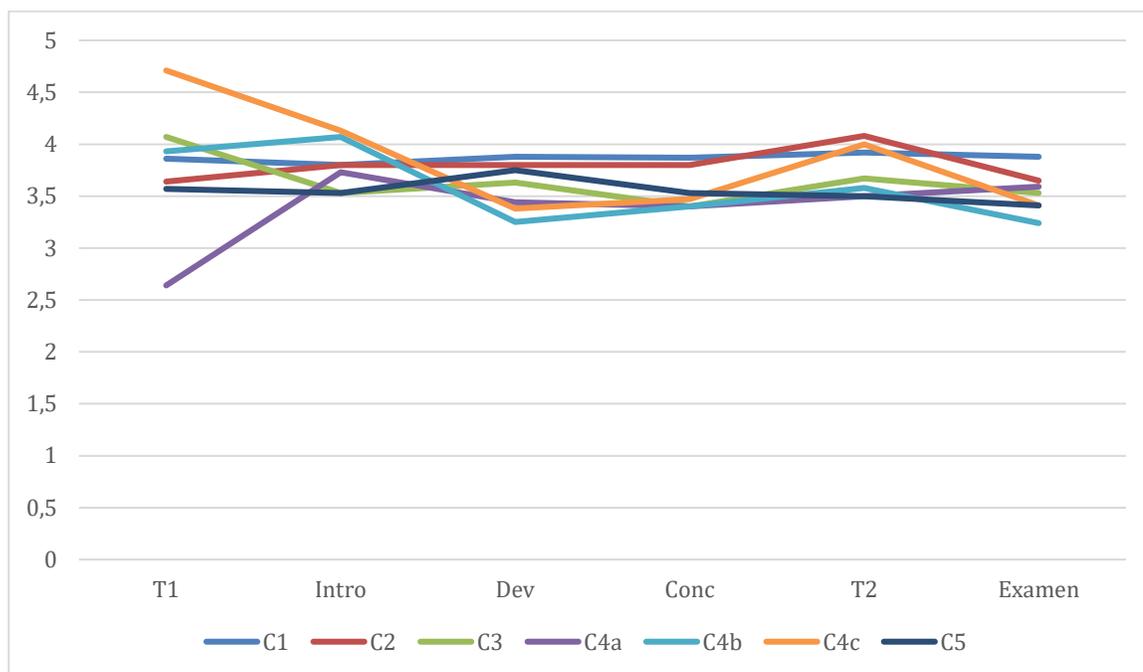


Figure 20: L'évolution de chaque travail selon chaque critère

En somme, après avoir analysé les tableaux 25 et 26, nous pouvons dire que les étudiants de P1 ont eu très peu de progression d'un travail à l'autre ou du premier travail à l'examen, sinon la plupart ont eu une neutralité ou une régression. Il est intéressant de signaler que les étudiants faibles sont ceux qui ont fait une progression. Cette situation peut s'expliquer par le fait que P1 avait formulé beaucoup d'annotations qui liaient plusieurs aspects linguistiques et communicationnels en même temps et il semble que ceci n'a pas beaucoup aidé les étudiants à savoir sur quel aspect ils devaient retravailler ou améliorer. De plus, P1 avait rédigé en général des annotations de type cognitif et à formulation positive et cette situation pourrait influencer sur la difficulté pour les apprenants d'avoir des précisions sur la manière d'améliorer leur travail.

Professeure 2. Rappelons que cette professeure avait demandé sept travaux de rédaction à ses étudiants avant de faire l'examen final. Le premier consistait à faire un diagnostic à partir

d'un thème au choix de l'étudiant tandis que trois travaux consistaient à élaborer une argumentation par étapes avant de rendre la version finale pour le travail 2. Avant de faire ces travaux, les étudiants ont rédigé un plan sur le thème du transport public qui a été validé et annoté. Puis, ils ont rédigé l'introduction qui a été corrigée et annotée par la professeure qui avait complété la grille descriptive analytique et fait une rétroaction corrective directe (voir figure 21). Ensuite, ils ont rédigé la conclusion qui a été corrigée et annotée. P2 a aussi rempli la grille descriptive analytique et elle a fait une rétroaction corrective indirecte (voir figure 22). Pour le développement, elle a procédé de la même manière que pour la conclusion. Finalement, les étudiants devaient reprendre chaque partie de l'argumentation pour faire le travail 2 et présenter une version finale de cette production écrite. Elle a été corrigée et annotée par la professeure qui a aussi complété la grille descriptive analytique et fait une rétroaction corrective directe. Pour le travail 3, les étudiants ont fait d'abord un plan qui a été corrigé et annoté avant de rédiger l'argumentation. Pour le travail 4, les étudiants ont rédigé l'argumentation sans que l'enseignante valide et annote le plan. Enfin, pour l'examen final, les étudiants devaient développer une argumentation sur le thème des téléphones intelligents.

Le Costa Rica est un pays avec ^{des} nombreux problèmes, l'un d'entre eux est la crise des transports publics qui s'aggrave par le passage du temps. Le manque d'efficacité des institutions par rapport à la crise des transports publics, ^(le manque) montre les limitations existantes au

de correction

me

un

Figure 21 : Correction sur l'introduction d'un travail d'étudiant par P2

Il est donc vrai que la délinquance est un facteur
qui provoque une crise dans les transports publics.
En effet, si le problème est la délinquance, il faut
faire quelque chose pour la ^①diminuer. Il me semble
^Squ'est difficile, c'est pour ^{Voc} ça qu'on doit traiter cet thème
^①depuis l'enfance. Donc peut-on dire que c'est la

Figure 22: Correction sur la conclusion d'un travail d'étudiant par P2

Dans le tableau 27, nous observerons les résultats obtenus par les étudiants pour chaque travail. Si nous comparons le résultat du premier travail et celui de l'examen, nous voyons que tous les étudiants ont fait une progression, car ils ont amélioré le résultat obtenu. Pour GP2-E6 et GP2-E13, nous ne pourrions pas faire la comparaison, car ils n'ont pas présenté le premier travail. En ce qui concerne le travail 2 qui a été fait par étapes, nous observons que dix étudiants ont progressé pour la version finale du travail 2, car ils ont amélioré le résultat obtenu dans chaque étape de l'argumentation. Trois autres ont fait une progression échelonnée de l'introduction au développement et ils ont maintenu le même résultat dans le développement que pour la version finale et seul un étudiant n'a pas progressé pour la version finale du travail, car il a maintenu le même résultat pour la conclusion, même s'il a progressé pour le développement. Pour quatre autres étudiants, la comparaison ne peut pas se faire, car ils n'ont pas présenté la version finale de leur travail. Cependant, nous voyons que pour le développement, ils ont progressé par rapport aux résultats obtenus dans l'introduction et la conclusion. En ce qui concerne le travail 3 où les étudiants ont eu un accompagnement de P2 dans l'étape de la préécriture au moment de faire le plan, nous pouvons dire que douze étudiants ont fait une progression par rapport au travail 1, car ils ont pu améliorer le résultat obtenu, un étudiant n'a pas eu de changement (car il a conservé le même résultat du travail 1), deux étudiants ont eu une régression (car le travail 1 avait un meilleur résultat que celui du 3) et pour les trois autres, nous ne pouvons pas faire cette comparaison, car ils n'ont pas présenté le premier ou le troisième travail. Évidemment, le résultat du travail 3 était inférieur à celui du travail 2

pour une grande majorité des étudiants, un étudiant a eu le même résultat pour les deux travaux, trois autres ont amélioré le résultat du travail 2 et quatre autres n'ont pas présenté le travail 2 ou 3. Par rapport au travail 4 où les étudiants n'ont pas eu d'accompagnement de P2 dans les différentes étapes, nous observons que treize étudiants ont progressé du résultat obtenu dans le travail 1, un étudiant a eu le même résultat que le travail 1 et deux étudiants ont régressé par rapport au résultat du travail 1. Si nous faisons la comparaison du travail 4 avec celui du 2, le meilleur résultat était celui du travail 2 pour tous les étudiants qui l'ont présenté, sauf pour un étudiant qui a eu le même résultat pour les deux travaux. Si nous observons les travaux 3 et 4, six étudiants ont fait une progression et onze étudiants ont fait une régression. Si nous observons le travail 4 et l'examen, nous trouvons que tous les étudiants ont progressé, sauf deux qui ont maintenu le même résultat. Finalement, si nous observons la moyenne, nous trouvons que le travail retravaillé était celui qui avait le meilleur résultat et l'introduction était celui qui avait le pire résultat.

Tableau 27: Les résultats obtenus pour chaque travail des étudiants de P2²⁸

E	T1	Introduction	Conclusion	Développement	T2	T3	T4	Examen
1	86	62	64	80	95	82	91	95
2	68	75	66	68	82	68	80	82
3	73	68	64	82	---	----	95	95
4	80	73	68	80	95	86	95	100
5	73	75	71	82	---	80	73	75
6	---	55	62	80	80	80	75	77
7	57	57	63	82	97	84	75	80
8	68	57	64	60	73	75	71	80
9	64	51	64	82	82	73	71	77
10	66	57	62	68	73	60	71	77
11	64	60	60	68	---	71	73	91
12	71	68	66	80	88	84	82	88
13	---	57	55	62	55	66	40	44
14	71	80	66	80	95	86	77	80
15	62	55	64	80	80	82	77	77
16	53	53	66	71	75	64	48	73
17	62	50	62	68	---	73	46	77
18	60	62	64	64	95	68	71	82
Moyenne	67.38	61.94	63.94	74.28	83.21	75.41	72.83	80.56

²⁸ Selon P2, GP2-E6, GP2-E7, GP2-E8, GP2-E10, GP2-E11, GP2-E13, GP2-E16 et GP2-E18 sont faibles, GP2-E1, GP2-E2, GP2-E5, GP2-E9, GP2-E14, GP2-E15 et GP2-E17 sont moyens et GP2-E3, GP2-E4 et GP2-E12 sont forts.

Dans le tableau 28, nous analysons l'évolution des étudiants selon les trois premiers critères pour les différents travaux. Nous commencerons à faire la comparaison entre le premier travail et l'examen pour les critères C1 et C2. Nous observons que presque tous les étudiants ont progressé d'un échelon, tandis qu'aucun n'a régressé. Par rapport au C3, cinq étudiants ont progressé, tandis qu'un seul a régressé. Pour deux étudiants, nous ne pouvons pas faire la comparaison, car ils n'ont pas présenté le premier travail. Quant à la production écrite qui a été faite par étapes, nous pouvons dire que presque tous les étudiants ont fait une progression d'un travail à l'autre jusqu'à la version finale retravaillée pour les trois premiers critères. Pour quatre étudiants, nous ne pouvons pas faire la comparaison, parce qu'ils n'ont pas présenté le travail 2.

Pour les travaux 3 et 4, nous observons que quatre étudiants ont progressé d'un travail à l'autre, tandis que cinq ont régressé pour le C1. Pour le C2, trois ont fait une progression et trois autres ont fait une régression. Pour le C3, trois ont progressé et cinq ont régressé. Finalement, si nous observons le comportement du travail 4 et l'examen, tous les étudiants ont progressé ou ont maintenu le même résultat pour les trois critères, sauf un étudiant qui a régressé.

Tableau 28: Les résultats obtenus dans les différents travaux des trois premiers critères par les étudiants de P2

E	C1								C2								C3								
	I	I	C	D	2	3	4	x	I	I	C	D	2	3	4	x	I	I	C	D	2	3	4	x	
1	b	e	d	b	a	b	a	a	a	c	c	b	a	b	b	a	b	c	c	c	a	b	a	a	
2	b	e	d	e	b	c	b	b	c	b	c	c	b	e	b	b	b	e	c	c	c	c	c	b	b
3	b	c	d	b			a	a	b	d	c	b			a	a	b	b	c	b			b	a	
4	b	c	c	b	a	a	a	a	b	b	c	b	a	b	a	a	b	c	c	c	a	c	a	a	
5	b	c	c	b		b	b	b	b	b	c	b		b	b	b	b	c	c	b		b	c	c	
6		e	d	b	b	b	b	b		c	c	b	b	b	b	b		d	c	c	c	c	c	c	
7	e	d	d	b	a	b	c	b	d	d	c	b	a	b	b	b	c	c	c	b	a	b	c	c	
8	c	e	d	d	b	b	c	b	c	d	c	d	c	c	c	b	c	c	c	d	e	c	c	c	
9	c	e	d	b	b	c	c	b	c	d	c	b	b	e	b	b	e	e	c	b	e	e	c	c	
10	c	e	d	e	d	d	e	b	e	c	c	c	b	e	e	b	e	d	c	b	e	e	c	c	
11	d	d	d	c		d	e	b	c	c	c	c		b	b	a	c	c	c	e		c	c	b	
12	c	d	d	b	b	b	b	b	b	b	c	b	a	b	b	a	b	c	c	c	b	b	b	b	
13		d	d	c	c	b	d	e		c	c	c	e	e	d	e		e	d	e	c	c	d	d	
14	c	b	d	b	a	b	b	b	b	b	c	b	a	a	b	b	c	c	c	b	a	b	b	c	
15	c	e	d	b	b	b	b	b	c	d	c	b	b	b	b	b	c	c	c	c	e	b	c	c	
16	d	e	d	e	b	d	e	c	c	d	c	c	b	e	e	b	e	e	c	c	e	e	c	c	
17	c	e	c	c		c	e	b	c	d	c	c		c	e	b	c	d	c	c		c	d	b	
18	d	d	d	c	a	c	e	b	d	d	c	d	a	c	b	b	c	c	c	c	a	c	c	b	

Dans le tableau 29, nous poursuivrons l'analyse selon le C4 a, b, c et le C5. Sept étudiants ont progressé et trois ont régressé d'un échelon pour le C4a lorsque nous comparons le travail 1 et l'examen final. Neuf étudiants ont fait une progression, tandis que quatre ont fait une régression pour le C4b. Pour le C4c, nous observons que quatre étudiants ont régressé et un seul a progressé, car tous les autres se sont maintenus dans l'échelon A. Pour le C5, presque tous les étudiants ont fait une progression entre le travail 1 et l'examen. Pour le travail fait par étapes, quatre étudiants ont progressé, tandis que deux ont régressé lorsque nous comparons l'introduction et la version finale pour le C4a. Trois étudiants ont progressé et deux ont régressé pour le C4b. Pour le C4c, nous constatons qu'il est assez stable, car les étudiants se sont maintenus dans l'échelon A. Pour le C5, tous les étudiants ont fait une progression dans la version finale du travail 2. Un élément intéressant est que beaucoup d'étudiants ont fait une régression entre le travail 3 et le 4 pour le C4a et le C4b, tandis qu'un seul a progressé. Pour le C4c, il est encore stable, car presque tous se sont maintenus dans l'échelon A, sauf deux étudiants qui ont régressé dans le travail 4. Pour le C5, trois étudiants ont régressé et un seul a progressé. Finalement, lorsque nous comparons le travail 4 et l'examen, huit étudiants ont fait une progression et un seul a régressé pour le C4a. Six étudiants ont progressé et quatre ont régressé pour le C4b. Deux ont progressé et quatre ont fait une régression pour le C4c. Treize étudiants ont progressé pour le C5.

Tableau 29: Les résultats dans les différents travaux des autres critères par les étudiants de P2

E	C4a								C4b								C4c								C5							
	1	I	C	D	2	3	4	x	1	I	C	D	2	3	4	x	1	I	C	D	2	3	4	x	1	I	C	D	2	3	4	x
1	a	a	b	b	a	c	b	a	a	a	a	a	a	a	a	b	a	a	a	a	a	a	a	a	d	d	d	c	c	b	b	b
2	c	a	a	b	a	b	b	b	d	a	a	b	a	b	b	a	a	a	a	a	a	a	a	a	c	d	d	c	c	c	c	c
3	b	b	b	a			a	b	d	a	a	b			a	b	a	a	a	a			a	a	d	c	d	c			b	a
4	a	b	b	a	a	a	a	a	b	a	a	a	a	a	b	a	a	a	a	a	a	a	a	d	d	d	d	c	c	b	a	
5	b	b	a	a		a	c	b	c	a	a	a		c	c	c	a	a	a	a		a	a	b	e	c	d	d		c	d	b
6		b	b	b	b	a	b	b		b	b	a	a	b	c	c		a	a	a	a	a	a	a		d	d	c	c	c	c	b
7	a	b	b	a	a	a	b	b	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	d	d	d	d	b	c	c	c	
8	a	a	b	a	b	a	b	a	d	a	a	a	b	b	a	b	a	a	a	a	a	a	a	b	b	d	d	d	c	c	c	b
9	c	d	d	a	a	a	b	b	c	a	a	a	a	a	b	b	a	a	a	a	a	a	a	b	d	d	d	d	c	c	c	c
10	b	a	a	c	a	b	c	b	b	b	c	b	a	c	c	c	a	a	a	a	a	a	b	a	a	d	d	d	c	c	c	b
11	b	c	a	b		b	b	a	a	b	d	a		b	b	a	a	a	a	a		a	a	a	d	d	d	d		c	c	b

12	b	b	a	a	a	a	b	a	a	a	a	a	a	a	a	b	b	a	a	a	a	a	a	c	d	d	d	c	c	c	b		
13		b	a	b	c	b	d	c		d	e	d	c	d	e	d		a	a	a	a	a	a	d	a		d	d	d	c	c	c	c
14	b	a	a	b	a	b	a	a	c	a	a	b	a	b	c	c	a	a	a	a	a	a	b	a	c	d	d	c	c	c	c	b	
15	c	b	b	a	a	b	b	b	d	a	b	a	b	a	b	b	a	a	a	b	a	a	a	b	c	d	c	c	c	c	c	b	
16	c	b	a	a	b	b	b	a	e	b	a	a	b	b	b	c	a	a	a	a	a	a	a	a	d	e	d	d	d	c	d	c	
17	b	c	b	c		a	b	c	d	b	d	c		a	b	a	a	a	a	a	a	a	a	d	d	d	d		c	d	c		
18	a	a	a	b	a	b	b	b	a	a	b	a	a	b	c	b	a	a	a	a	a	a	a	a	e	d	d	d	c	c	c	b	

Dans la figure 23, nous observons que le C4c est assez stable. Pour les autres critères, il semble qu'il existe une progression pour chaque travail, malgré quelques régressions entre T1 et l'introduction.

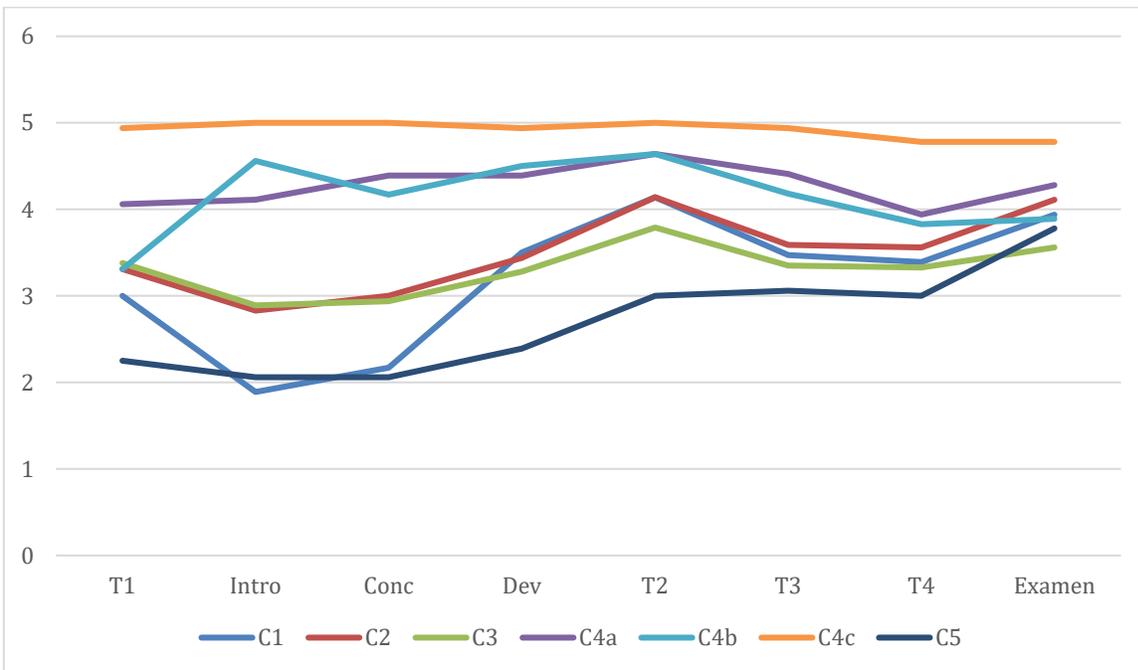


Figure 23 : L'évolution de chaque travail selon chaque critère

En somme, nous pouvons dire que l'accompagnement échelonné de P2 a eu un impact positif chez ses étudiants, car la plupart a fait une progression d'un travail à l'autre, indépendamment s'il s'agit d'un étudiant faible, moyen ou fort. Rappelons que P2 a fait beaucoup d'annotations liées à l'organisation et aux idées et cela a pu influencer sur l'amélioration pour le critère lié à la pertinence des idées et la cohérence de l'organisation. En plus, P2 a fait plus d'un 50% de ses annotations sur le type cognitif et presque 50% à formulation

constructive. Donc, nous croyons aussi que cette situation a pu influencer sur la progression des étudiants. Cependant, pour les critères C3 (justesse du vocabulaire) et C4a/b (qualité de la langue liée à la syntaxe et la ponctuation et l'orthographe et les groupes nominaux), il semble que l'impact est assez partagé, car les trois types de changements sont bien présents chez ce groupe d'étudiants. Il faut dire que l'aspect du vocabulaire et la syntaxe étaient les plus annotés du point de vue de la forme, mais les deux aspects regroupent à peu près 16% du total des annotations fournies par cette enseignante. Pour le critère C4c (qualité de la langue liée au groupe verbal), ses étudiants n'ont pas eu beaucoup de difficultés, car presque tous sont restés dans l'échelon A pour tous les travaux. Finalement, pour le C5 (variété des phrases), tous les étudiants ont fait une progression tout au long de la session.

Professeure 3. Il faudrait se rappeler que cette professeure a travaillé différents types de productions écrites pendant la session, à savoir la lettre de motivation, le résumé, le compte rendu et le rapport. Le premier travail consistait à rédiger une lettre de motivation, le deuxième et le troisième étaient un résumé de même que dans l'examen intra. Puis, pour le quatrième, le cinquième et le sixième travail, un compte rendu était demandé de même que pour l'examen final, tandis que le septième consistait à rédiger un rapport sous forme de lettre formelle. Ses étudiants n'ont pas réalisé leurs travaux par étapes comme ceux de la deuxième année, car ils ont rédigé la production écrite dans son entièreté et l'ont remise pour la correction. P3 a fait la correction de chaque travail, elle a fait des rétroactions, elle a rempli la grille descriptive analytique et elle a fait une rétroaction corrective directe accompagnée d'un code de correction (voir figure 24).

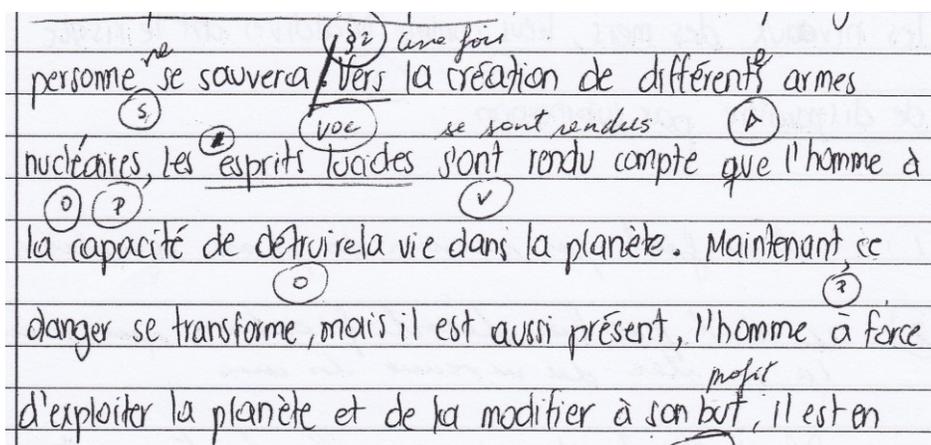


Figure 24 : Correction d'un travail d'un étudiant par P3

Le tableau 30 illustre l'évolution des étudiants pour chaque travail. Pour la comparaison, nous avons regroupé les travaux selon le type de production écrite. Pour le premier groupe, nous observons le résultat de la lettre et du rapport, car il s'agissait pour les deux types de production d'écrire une lettre formelle. Pour trois étudiants, nous ne pouvons pas faire la comparaison, car ils n'ont pas présenté le travail du rapport, deux autres étudiants n'ont pas eu de changements, car ils ont conservé le même résultat pour les deux travaux et un seul a fait une progression pour le rapport, tandis que tous les autres étudiants ont fait une régression pour le travail du rapport.

Pour le deuxième groupe de travaux, nous observons les deux résumés et l'examen intra. Nous pouvons dire que trois étudiants ont fait une progression dans l'examen intra par rapport aux deux premiers résumés. Sept étudiants ont fait une régression entre le résumé 2 et l'examen intra, par contre, ils ont fait une progression entre le résumé 1 et le 2, sauf, un étudiant qui n'a pas présenté le premier résumé et un autre qui a régressé entre le résumé 1 et le 2, un autre a fait une régression entre le résumé 1 et le 2, mais il a maintenu le même résultat du résumé 2 pour l'examen intra et deux autres ont fait une progression entre le résumé 1 et le 2 pour maintenir le même résultat pour l'examen.

Pour le dernier groupe, nous avons analysé les trois comptes rendus et l'examen final. Nous observons que deux étudiants ont eu une neutralité entre le premier et le deuxième compte rendu, car ils ont conservé le même résultat. Les autres ont fait une régression entre le premier

et le deuxième compte rendu. Pour quatre étudiants, nous ne pouvons pas les comparer, car ils n'ont pas présenté l'un des deux premiers comptes rendus ou les deux. Si nous comparons le résultat du deuxième avec celui du troisième, nous remarquons que cinq étudiants ont fait une progression et cinq autres ont régressé, tandis que trois étudiants n'ont pas présenté le deuxième compte rendu. Nous procédons maintenant à observer la situation du troisième compte rendu et l'examen final. Nous pouvons dire que neuf étudiants ont fait une progression. Cependant, il est nécessaire de remarquer que pour cinq de ces étudiants, même s'ils ont fait une progression du troisième compte rendu à l'examen final, ils n'ont pas pu améliorer le résultat obtenu dans le premier compte rendu. Finalement, quatre étudiants ont fait une régression. Si nous observons aussi le comportement de l'examen intra et l'examen final, sept étudiants ont amélioré le résultat, tandis que quatre ont fait une régression et deux n'ont pas fait de changements. Si nous analysons cette situation selon le type d'étudiants, nous observons que tous les étudiants forts ont fait une progression entre l'examen intra et l'examen final. Par contre, pour les étudiants faibles et moyens, la situation est très variée, car certains ont progressé, d'autres ont régressé et quelques-uns ont obtenu le même résultat. Si nous observons la moyenne par travail, il est certain que la lettre était le meilleur travail et le pire était le compte rendu 3.

Tableau 30: Les résultats obtenus pour chaque travail des étudiants de P3²⁹

E	Lettre	Résumé 1	Résumé 2	Examen intra	Compte rendu 1	Compte rendu 2	Compte rendu 3	Rapport	Examen final
1	71	62	62	75	62	62	71	---	66
2	80	71	62	62	80	64	57	75	71
3	77	---	68	64	88	---	46	48	64
4	100	62	88	66	91	75	73	93	86
5	84	80	77	68	77	66	80	88	84
6	75	71	71	77	66	66	40	46	77
7	88	82	86	77	82	66	68	62	84
8	91	84	100	77	---	---	64	62	80
9	100	60	82	75	88	75	71	100	20
10	84	82	91	82	82	73	77	84	86
11	80	66	82	82	---	---	60	---	66
12	78	66	73	84	80	64	53	66	64
13	55	68	80	80	---	57	91	---	88
Moyenne	81.77	71.17	78.62	74.54	79.6	66.8	65.46	72.4	72

²⁹ Selon P3, GP3-E1, GP3-E2, GP3-E3 et GP3-E11 sont faibles, GP3-E5, GP3-E6, GP3-E9, GP3-E12 et GP3-E13 sont moyens et GP3-E4, GP3-E7, GP3-E8 et GP3-E10 sont forts.

Le tableau 31 illustre les résultats selon chaque critère pour la lettre de motivation, les deux résumés, ainsi que le résumé de l'examen intra. Pour notre analyse, nous avons comparé surtout le résultat de deux premiers résumés et celui de l'examen intra, car ce sont les mêmes techniques de production écrite. Pour le premier travail, nous avons analysé avec le résultat du rapport qui apparaît dans le tableau 32, car il s'agit d'une lettre formelle pour les deux travaux. Si nous observons les différents résumés, nous constatons que les étudiants se sont maintenus dans l'échelon A pour le C4c, tandis que pour les autres critères, il est assez variable. Par exemple, pour le C1, six étudiants ont progressé et quatre ont régressé du résumé 1 à l'examen intra. Pour le C2, sept étudiants ont fait une progression et un seul a régressé. Pour le C3, deux ont progressé et deux autres ont régressé. Pour le C4a, quatre ont progressé et trois ont régressé. Pour le C4b, deux ont fait une progression et six ont fait une régression. Finalement, pour le C5, cinq étudiants ont progressé et cinq autres ont régressé. Il faut mentionner aussi que certains étudiants ont eu un meilleur résultat au deuxième résumé que le premier et l'examen intra pour presque tous les critères.

Tableau 31: Les résultats obtenus dans les trois premiers travaux et l'examen intra par les étudiants de P3 pour chaque critère³⁰

E	C1				C2				C3				C4a				C4b				C4c				C5				
1	d	c	c	b	b	c	c	b	a	b	c	c	c	b	c	c	b	e	d	b	b	a	a	a	a	b	d	c	c
2	b	c	d	d	b	d	d	c	b	b	c	b	b	a	b	b	c	a	a	b	a	a	a	a	a	b	c	c	e
3	b		b	d	b		d	c	d		c	c	a		b	b	b		b	a	a		a	a	a	c		c	d
4	a	d	b	c	a	c	b	c	a	c	a	c	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b	a	a	a	a	b	b	d
5	b	c	b	d	b	b	c	b	b	b	b	c	a	b	a	b	b	a	a	a	a	a	a	a	a	b	b	d	d
6	b	b	c	c	b	d	c	b	b	c	c	c	d	b	b	a	c	a	b	b	a	a	a	a	a	b	c	b	b
7	b	b	a	c	a	b	b	b	a	b	b	b	a	c	b	b	b	a	c	b	a	a	a	a	a	c	b	a	b
8	b	b	a	b	a	a	a	b	a	b	a	b	b	b	a	c	a	c	a	b	a	a	a	a	a	b	b	a	c
9	a	d	b	c	a	d	b	b	a	c	b	c	a	b	c	b	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	d	b	c
10	a	b	a	b	c	b	a	b	a	b	b	b	b	b	a	a	b	a	b	b	a	a	a	a	a	b	c	c	c
11	b	c	c	b	b	d	b	b	b	c	b	b	b	a	a	b	c	a	a	c	a	a	a	a	a	b	d	b	a
12	d	c	b	b	b	d	c	b	b	c	c	b	a	b	d	b	a	a	a	a	a	a	a	a	a	b	c	b	b
13	d	c	b	b	d	c	c	b	c	b	b	b	b	c	b	a	b	a	a	c	b	a	a	a	a	d	d	b	c

³⁰ La première colonne est le résultat de la lettre de motivation, la deuxième et la troisième sont les deux résumés et la dernière est l'examen intra.

Dans le tableau 32, nous trouvons les résultats des trois comptes rendus, d'un rapport et de l'examen final qui consistait à rédiger un compte rendu. Nous procédons maintenant à analyser les résultats obtenus dans la technique du compte rendu. Nous remarquons une autre fois que le C4c est assez stable, car presque tous les étudiants sont restés dans l'échelon A pour tous les comptes rendus et l'examen final. Pour les autres critères, le résultat varie d'un compte rendu à l'autre. Par exemple, pour le C1, deux étudiants ont progressé et quatre ont régressé du premier compte rendu à l'examen final. Pour le C2, quatre étudiants ont fait une progression et trois ont fait une régression. Pour le C3, un seul étudiant a progressé et sept ont régressé. Pour le C4a, quatre ont progressé et deux ont régressé. Pour le C4b, trois ont progressé et quatre ont régressé. Finalement, pour le C5, un seul a progressé et cinq ont régressé.

Tableau 32: Les résultats obtenus dans les autres quatre travaux et l'examen final par les étudiants de P3 pour chaque critère³¹

E	C1				C2				C3				C4a				C4b				C4c				C5												
1	c	b	b		b	d	d	b		c	b	b	b		c	d	e	e		d	b	b	b		c	a	a	a		a	c	d	d		c		
2	a	b	e	c	b	b	c	c	b	c	b	b	c	c	c	b	c	c	b	b	d	d	a	a	c	a	b	a	a	a	c	d	d	c	c		
3			d	d	d	b		d	d	b	b		d		c	b		e	c	b	a		b	c	c	a		b	a	a	b		d	d	d		
4	b	b	c	a	b	a	b	b	a	a	b	c	b	b	b	b	b	c	b	c	a	b	c	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	d	b	b	b
5	b	c	b	a	b	b	c	c	b	b	c	c	b	b	b	b	b	b	a	a	b	a	a	a	a	a	a	a	a	a	d	d	b	b	c		
6	b	b	e	d	b	c	c	e	d	b	c	c	d	e	c	d	c	e	b	b	c	c	b	d	b	a	a	a	b	a	c	d	d	d	c		
7	b	c	c	d	b	b	c	b	d	a	b	c	b	c	b	b	b	d	b	b	b	b	b	b	a	a	a	a	a	a	a	a	b	d	d	c	d
8			c	c	b			b	c	b			b	e	b			a		a			e	b	b			a	a	a			c	d	d		
9	a	b	b	a	e	b	b	c	a	e	b	b	d	a	e	c	b	a	a	e	a	c	b	a	e	a	a	a	a	e	a	d	d	a	e		
10	c	b	b	a	b	b	c	b	b	a	a	b	b	b	b	b	c	b	b	a	a	b	b	b	a	a	a	a	a	a	b	c	d	c	d		
11			e		c			c		b			c		e			b		c			b		c			a					c		d		
12	a	b	e	c	c	b	c	c	c	c	b	c	d	c	c	e	c	c	b	b	b	b	b	b	c	a	a	a	a	a	d	d	d	c	d		
13		c	b		b		d	a		a		c	a		b		b	a		b		c	a		a		a	a		a		c	e		b		

³¹ Les trois premières colonnes sont le résultat des trois comptes rendus, la quatrième est le rapport et la dernière est l'examen final.

En ce qui concerne le résultat de la lettre de motivation du tableau 31 et celui du rapport du tableau 32, nous remarquons que presque tous les étudiants sont restés dans l'échelon A pour le C4c. Pour le C1, quatre étudiants ont fait une progression et quatre ont fait une régression. Pour le C2, six ont progressé et aucun n'a régressé. Pour le C3, trois ont fait une progression et cinq ont fait une régression. Pour le C4a, quatre ont progressé et deux ont régressé. Pour le C4b, quatre ont progressé et trois ont régressé. Finalement, pour le C5, un seul a progressé et six ont régressé.

Dans la figure 25, nous pouvons observer la moyenne de tous les travaux selon chacun des critères. Nous voyons que le C4c est le plus stable et pour les autres, nous observons qu'il existe des progressions pour un travail et après, régression pour l'autre ou viceversa.

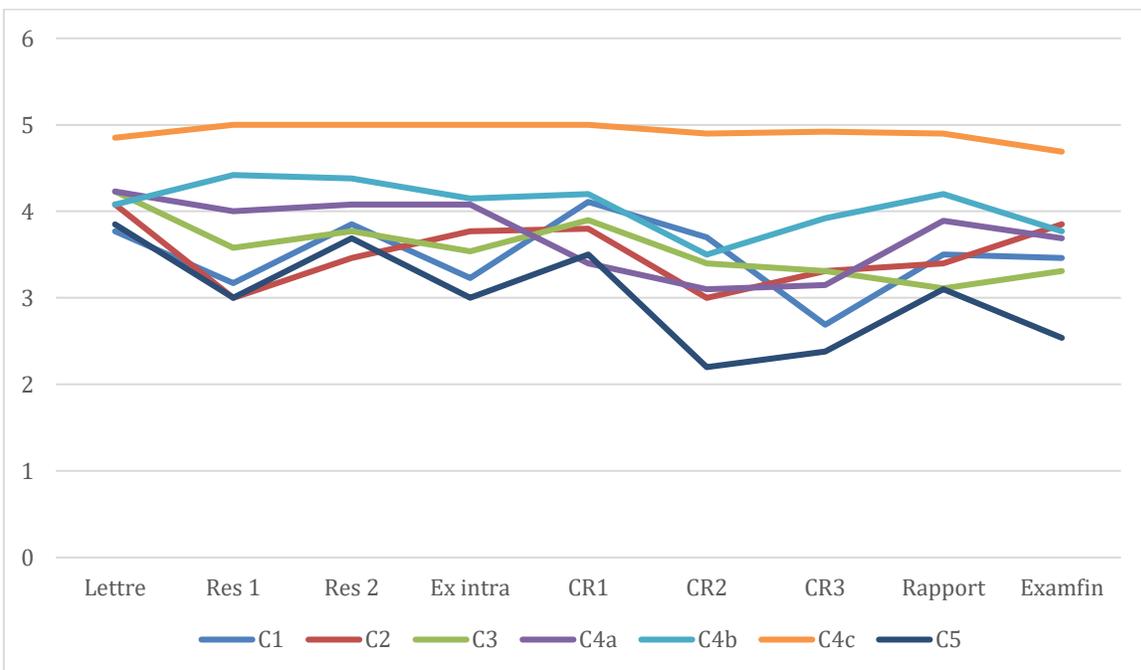


Figure 25 : L'évolution de chaque travail selon chaque critère

En somme, après avoir analysé les grilles analytiques de P3, nous pouvons dire que le C4c est le plus stable pour les différents travaux, car presque tous les étudiants n'ont pas eu de changements. Pour les autres critères, nous trouvons que la situation est très variée, car il existe

des étudiants qui ont fait des progressions, des régressions ou qui sont restés stables. Cependant, il est important de signaler qu'en contexte d'évaluation sommative, la plupart des étudiants tendent à avoir un meilleur résultat que le dernier travail avant l'examen final pour tous les critères, sauf les critères sur la variété de phrases et la qualité de la langue dans la partie des accords des groupes nominaux et de l'orthographe d'usage. Par contre, lors de l'examen intra, le seul critère où la plupart des étudiants ont progressé est la cohérence de l'organisation. Il semble que cette situation est due aux annotations fournies par P3, car il faut se rappeler que l'aspect de l'organisation est celui où elle a formulé le plus grand nombre d'annotations.

Pour finir, en analysant la situation des trois enseignantes, nous remarquons que les étudiants de P2 sont ceux qui ont fait plus de progression d'un travail à l'autre dans les différents critères. Cette situation pourrait s'expliquer par le type d'accompagnement fait par cette enseignante, car il semble qu'il est plus efficace que les autres deux enseignantes. Nous croyons aussi qu'il serait intéressant de poursuivre cette discussion dans notre prochain chapitre en faisant l'analyse avec les autres recherches. Cependant, il serait important de prendre en compte la perception des étudiants pour savoir comment ils ont utilisé les annotations, la rétroaction corrective et la grille descriptive analytique. Ceci sera le thème de notre prochaine section qui répondra à notre quatrième question de recherche.

4.5. L'utilisation des rétroactions et des grilles descriptives analytiques par les étudiants

Dans la section précédente, nous avons analysé la rétroaction écrite fournie par les trois professeures. D'un côté, nous avons fait une classification des types d'annotations selon le modèle de Rodet (2000), d'Arter et coll. (1994) et de Culham (2003, 2015) et, d'un autre côté, nous avons analysé la rétroaction écrite fournie et la grille descriptive ayant une échelle analytique. Dans la présente section, nous répondrons à notre quatrième question de recherche soit « *Comment les étudiants ont-ils utilisé la rétroaction écrite et les grilles analytiques ?* ». Pour répondre à cette question, il faut se rappeler que nous avons fait des mini-entretiens auprès de neuf étudiants pour savoir comment ils ont employé les rétroactions reçues et nous avons

réalisé des groupes de discussion à la fin de la session pour connaître la façon dont ils ont utilisé la rétroaction et la grille descriptive analytique. Les propos des étudiants ont été analysés avec le logiciel *QDA Miner* dont le codage est explicité précédemment. Dans un premier temps, nous aborderons la manière d'utiliser les rétroactions par les étudiants de chacune des professeures et, dans un deuxième temps, nous analyserons l'utilisation des grilles descriptives à échelles analytiques.

4.5.1. L'utilisation des rétroactions écrites reçues par les étudiants

Les étudiants ont employé de différentes manières les rétroactions écrites fournies par leur professeure. Tout d'abord, elles ont été utiles pour faire la correction des erreurs linguistiques et communicationnelles dans leurs travaux. En effet, pour un étudiant « *parce que pour corriger les erreurs qu'on a commises et essayer de ne pas les commettre une autre fois, mais je peux dire que ces annotations ont été très utiles pour moi* » (GP2-E4), tandis que d'autres spécifient le type d'erreur « *d'abord, j'ai vu les annotations de la professeure pour corriger mes erreurs de syntaxe par exemple* » (GP1-E1) et « *elle m'aidait à réviser le travail, par exemple, pour le vocabulaire* » (GP1-E6), ainsi que « *les annotations m'aidaient à corriger les erreurs, par exemple, ici, j'ai fait un seul paragraphe et ici, j'en ai fait plusieurs* » (GP3-E5). D'autres ont explicité davantage leur réflexion :

GP2-E1: J'ai essayé de les suivre, voir ce qu'on me proposait, les solutions qu'elle me donnait, parce que je mettais parfois une phrase et elle disait « essaie mieux... » ou « il y a plus de sens... » ou « c'est plus élégant... » ou « il manque un mot ou un connecteur pour lui donner plus de sens » (Traduction libre)³².

GP2-E7 : Pour corriger les erreurs, par exemple, les idées, la prof met « il te manque telle chose à cela ». Alors, cela m'aide à corriger cette idée. Par exemple, le vocabulaire, elle met « changer de verbe », alors on cherche des synonymes ou on cherche dans un dictionnaire le sens correct du mot (Traduction libre)³³.

³² GP2-E1: *Traté de seguirlas, ver que me proponía, las soluciones que ella me daba, porque a veces yo ponía una frase y ponía “intente mejor...” o “tiene más sentido...” o “suena más elegante...” o “falta una palabra o un conector que le dé sentido”.*

³³ GP2-E7: *Para corregir los errores, por ejemplo, las ideas, la profe pone “esto le falta tal cosa”. Entonces me ayuda a corregir esa idea. Por ejemplo, el vocabulario, ella pone “cambiar de verbo”, entonces uno busca sinónimos o busca en el diccionario el significado bien de la palabra.*

Elles ont été utilisées pour « *essayer de ne pas répéter la même erreur dans le devoir suivant* » (GP1-E6), pour « *ne pas commettre les mêmes erreurs une autre fois* » (GP2-E4) ou pour « *faire attention aux erreurs au moment de faire les prochains travaux* » (GP3-E2).

Elles ont été utiles comme un élément de « *motivation pour voir sur quoi on était en train de se tromper et lorsqu'on le savait, on pouvait le corriger* » (GP1-E1). De plus, cet élément de motivation était représenté par la valorisation de ce que les étudiants ont été capables de faire et ce qui leur manquait pour la suite. Ceci les motivait à poursuivre leur apprentissage comme cela a été le cas de quatre étudiants : « *de façon positive, parce qu'on me disait qu'il y avait des idées qui sont bien, mais je dois travailler la manière de les lier* » (GP1-E3), « *j'ai vu qu'elle m'a mis que j'avais fait une bonne accroche, cela a été quelque chose de motivant pour me dire que je suis dans le bon chemin* » (GP1-E5), « *dans le plan, elle m'a mis que mes idées étaient bien, mais je n'avais pas le vocabulaire adéquat* » (GP1-E6) et « *parce qu'elle me disait ce qui était bien, mais elle m'indiquait aussi ce que je devais corriger* » (GP2-E2).

D'autres étudiants considèrent que l'utilisation des rétroactions écrites est de les guider pour savoir ce qu'ils doivent retravailler dans leurs travaux comme cet étudiant : « *On nous aidait à nous guider pendant la rédaction. Alors, on savait déjà ce qu'on devait mettre dans les phrases et à quels mots on devait faire attention et quels autres pas* » (GP1-E3).

Un autre groupe d'étudiants mentionne que les rétroactions écrites ont été utilisées « *pour améliorer* » (GP1-E1, GP1-E3, GP1-E5, GP1-E6, GP2-E3, GP2-E7), « *pour maintenir le niveau* » (GP1-E1) ou « *pour augmenter le niveau* » (GP1-E6) de leurs travaux.

Pour certains, elles ont été utilisées « *pour cibler les erreurs qu'ils ont commises afin d'y porter attention* » (GP3-E1) ou « *pour prendre toutes les compositions, les refaire et essayer de changer les choses qu'elle m'avait signalées qui étaient incorrectes* » (GP2-E3), c'est-à-dire pour faire une révision plus exhaustive des travaux.

Il faudrait ajouter aussi que les étudiants de P1 et P2 ont eu l'opportunité de refaire un travail après avoir reçu une rétroaction corrective directe pour l'introduction et, pour les deux

autres parties, une rétroaction correctrice indirecte. Évidemment, les effets de ces deux types de rétroactions sur les travaux des étudiants sont bien documentés dans la littérature et montrent des différences pour ces deux techniques sur le développement de la production écrite. Dans le tableau ci-dessous, nous faisons une comparaison entre la rétroaction reçue par les étudiants du travail d'introduction et la version corrigée par celui-ci après avoir reçue la rétroaction correctrice directe. Nous observons que les erreurs linguistiques ont été corrigées par les étudiants dans leur version finale.

Tableau 33: Comparaison de la correction directe de la professeure et celle des étudiants

	Travail corrigé de façon directe par la professeure	Version finale corrigée par l'étudiant
Étudiant faible	<p>INTRODUCTION: S</p> <p>Un mauvais état des transports, non-respect d'horaires, un mauvais service pour les personnes handicapées, une concurrence déloyale et une rareté d'horaires sont quelques dénonciations V. recevant les entreprises de bus chaque jour, le plus</p> <p><i>Annotations: S, V, non-respect, handicapées, concurrence déloyale, rareté d'horaires, dénonciations, recevant, entreprises de bus, chaque jour, le plus</i></p>	<p>Selon l'article "167 entreprises de bus sont dénoncées pour un mauvais service", publié par La Prensa Libre, le 11 mai, le mauvais état des transports, le non-respect des horaires et le mauvais service pour les personnes handicapées sont quelques plaintes reçues par les entreprises de bus. Toutefois, dans quelle mesure peut-on</p>
Étudiant moyen	<p>ca est évidente, la démotivation causée aux usagers consiste les divers motifs déjà exposés et il existe absolument il serait différents alternatives qui pourraient améliorer le service. Pour ma part, les entreprises des autobus devraient être plus concurrentielles pour offrir aux clients un service de qualité que leur motive à utiliser. Toutefois, quelles alternatives...</p> <p><i>Annotations: S = reformuler, mais aussi l'existence claire de différentes alternatives... en citer quelques unes. Voc (compétitives), S (un), il reste ouverte la possibilité de se demander...</i></p>	<p>est évidente, la démotivation causée aux usagers consiste les divers motifs déjà exposés et aussi l'existence claire de différentes alternatives qui pourraient améliorer le service. Pour ma part, les entreprises des autobus devraient être plus compétitives pour offrir aux usagers un service de qualité motivant à les utiliser. Toutefois,</p>

Étudiant fort	<p>milieu d'une crise de transport provoquée par divers facteurs. Mais, on a vu aussi qu'il est possible de penser ^S à des solutions à cette situation. Quant à moi, la contribution des costariciens est ¹⁰ essentielle pour affronter cette situation, par conséquent il nous</p>	<p>et l'état des routes, mais, il est possible de penser à des solutions à cette situation, par exemple l'amélioration des routes et le changement de la voiture par le vélo. Quant à moi, la contribution des costariciens est essentielle pour affronter cette situation, par</p>
---------------	---	---

Quant à la rétroaction corrective indirecte, nous observons un phénomène semblable lors de la dernière version chez certains étudiants.

Tableau 34: Comparaison de la correction indirecte de la professeure et celle des étudiants

	Travail corrigé de façon indirecte par la professeure	Version finale corrigée par l'étudiant
Étudiant faible	<p>En définitive, au Costa Rica il y a une crise des transports publics à cause du mauvais service ^P provoquant un manque de motivation des clients. Cependant, un bon service ^P basé sur les besoins des clients peut améliorer cette</p>	<p>En définitive, au Costa Rica il existe une crise des transports publics à cause du mauvais service, celle-ci provoque un manque de motivation des usagers. Cependant, un bon service, basé sur les besoins des usagers peut améliorer cette situation. À mon avis, malheureusement</p>

Étudiant moyen	<p>voux, à l'université, etc... Dans les transports publics ont outil très important pour la mobilisation de la so- ciété costaricienne. Cependant, la qualité des services offerts au public ne motivent pas les personnes à prendre les transports publics. On cherchera les cau-</p>	<p>le transports en communs au Costa Rica est l'outil ^{le plus} important pour la mobilisation des personnes. Cependant, la qualité des services offerts au public ne motive pas les usagers à prendre les autobus. On cher- chera les causes de la crise de transports publics et les possi-</p>
Étudiant fort	<p>DÉVELOPPEMENT: Attention à l'interférence de l'espagnol dans la construction des phrases</p> <p>Personne ne peut pas nier l'existence d'une crise nationale de transports. Tout d'abord, nous allons voir les causes remarquables qui provoquent cette problématique. Au Costa Rica, il existe une grande quantité de personnes,</p>	<p>Personne ne peut nier l'existence d'une crise nationale de transports. Tout d'abord, nous allons analyser les causes remarquables qui provoquent cette problématique. Au Costa Rica, il existe une grande quantité de personnes, mais les transports publics disponibles ne sont pas suffisants: pour</p>

Si nous prenons tous les étudiants participants et analysons le nombre d'erreurs linguistiques obtenu dans chacun des travaux et les comparons avec la version retravaillée, nous observons que le nombre d'erreurs a diminué dans la version retravaillée pour presque tous les étudiants de P1 comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 35³⁴ : Comparaison du nombre d'erreurs de différentes parties de l'argumentation et de la version finale des étudiants de P1

E	I1	I2	D1	D2	C1	C2
E1	15	2	18	6	3	2
E4	7	2	18	6	4	1
E5	11	4	10	4	10	4
E6	11	2	6	3	3	2
E9	3	1	8	3	9	5

³⁴ Ce tableau compare les différentes parties du travail fait par étapes (introduction 1, développement 1 et conclusion 1) avec la version finale de ce travail (introduction 2, développement 2 et conclusion 3). Les étudiants qui n'ont pas présenté l'un des travaux n'ont pas été retenus. Les chiffres montrent le nombre d'erreurs linguistiques (syntaxe, orthographe, accord, verbe, ponctuation et vocabulaire) repéré dans le travail.

E11	3	1	10	9	17	4
E12	6	1	14	6	5	0
E14	4	3	10	6	4	0
E15	5	1	28	2	5	0
E16	11	3	17	16	12	5
E17	10	4	6	0	5	2
Moyenne	7.82	2.18	13.18	5.55	7	2.27

Pour le cas de P2, nous observons dans le tableau ci-dessous qu'il existe aussi une diminution du nombre d'erreurs dans la version travaillée des différentes parties, surtout celle de l'introduction et du développement pour presque tous les étudiants, sauf E8 qui a subi une augmentation d'erreurs linguistiques pour l'introduction et le développement, E16 pour le développement et E9 pour la conclusion.

Tableau 36 : Comparaison du nombre d'erreurs de différentes parties de l'argumentation et de la version finale des étudiants de P2

E	I1	I2	D1	D2	C1	C2
E1	3	2	7	3	5	1
E2	4	1	10	4	2	3
E4	4	0	15	2	4	0
E6	8	5	10	5	4	1
E7	8	0	10	0	3	0
E8	1	2	7	12	5	5
E9	4	1	13	3	6	7
E10	6	3	15	12	7	4
E12	4	1	2	1	3	3
E13	14	5	30	19	14	7
E14	3	1	11	0	3	3
E15	4	1	8	4	4	5
E16	7	3	8	9	7	3
E18	4	0	12	4	3	2
Moyenne	5.29	1.79	11.29	5.57	5	3.14

Pour le cas de P3, nous ne pouvons pas faire cette comparaison, car rappelons qu'elle n'a pas demandé à leurs étudiants de refaire leurs travaux.

En somme, nous observons qu'indépendamment du type d'étudiants, il semble que tantôt la rétroaction corrective directe, tantôt la rétroaction corrective indirecte leur permettait de corriger leurs erreurs dans la version finale du travail.

Dans notre prochaine section, nous verrons l'utilisation des grilles descriptives analytiques par les étudiants.

4.5.2. L'utilisation des grilles descriptives analytiques par les étudiants

Les étudiants des trois professeures ont utilisé la grille descriptive analytique de différentes manières. Par exemple, quelques-uns l'ont employée pour vérifier leur notation, car elle permettait à leur professeure de justifier le résultat qu'ils ont obtenu dans le travail.

GP2-E3: La grille m'aide beaucoup à comprendre ma note, par exemple, ici la pertinence des idées qui n'étaient pas bien développées, alors je voyais ce qu'il disait et j'allais dans mon travail pour voir pourquoi je suis situé là et pas dans un autre (échelon) (Traduction libre)³⁵.

La grille descriptive analytique a été employée aussi pour faire une autoévaluation du travail avant de le rendre à leur professeure, car elle précise ce qui est attendu pour chaque critère. C'est ainsi que les étudiants ont pu faire une comparaison de leur travail avec la grille avant de le rendre.

GP2-E2: Elle m'aide à autoévaluer, parce que je pouvais voir plus ou moins ce qu'elle disait, je crois que je suis en train d'utiliser ça, je suis en train d'utiliser plusieurs idées avec des exemples ou ça, alors ça m'a aidé à me situer et en plus, pour savoir ce qu'on est en train de m'évaluer, par exemple, je dois accompagner les idées avec des exemples pour être en A (Traduction libre)³⁶.

Les étudiants utilisaient la grille descriptive analytique pour identifier leurs points forts et faibles afin de retravailler ce qu'ils n'avaient pas encore acquis. Par exemple, selon GP3-E3, « cette grille était plutôt pour nous guider et pour nous remettre à niveau, par exemple, dans l'orthographe, j'ai eu cela et je dois arriver à cela, mais je suis bien en conjugaison » ou selon

³⁵ GP2-E3: La grille le ayuda mucho a entender el por qué de su nota, por ejemplo, aquí en la pertinencia de las ideas que no estaban bien desarrolladas, entonces yo veía lo que decía e iba a mi trabajo para ver por qué estoy allí y no en otro.

³⁶ GP2-E2: Me ayuda a autoevaluarme, porque yo me podía fijar más o menos en lo que decía, creo que estoy usando esto, estoy usando varias ideas con ejemplos o esto, entonces eso me ha ayudado a ubicarme y además para saber lo que me están evaluando, por ejemplo, tengo que acompañar las ideas con ejemplos para estar en A.

GP3E5, « pour voir en général où vous êtes situé pour chaque chose, par exemple, ici, je suis bien en cohérence de l'organisation, mais je dois travailler la variété de phrases ».

Finalement, elle a permis aux étudiants d'améliorer et de progresser pour chaque travail, car ils savaient sur quel aspect ils devaient retravailler pour le prochain travail.

GP2-E7: Oui, je l'ai utilisée, mais pour faire les prochaines compositions, je regardais sur quel aspect elle m'a corrigé pour essayer de l'améliorer dans la prochaine, par exemple, il y avait un critère sur la variété de phrases, alors j'essayais d'améliorer, alors je vais commencer par d'autres types de phrase comme les subordonnées, les relatives et comme ça, j'ai commencé à améliorer (Traduction libre)³⁷.

GP3-E5: La grille nous aide à progresser, parce que lorsqu'on sait ça, on doit alors améliorer ça par le suivi qu'on donne à la grille (Traduction libre)³⁸.

En somme, nous observons que la grille descriptive analytique a été un instrument qui a été très utile pour les étudiants afin de faire une autoévaluation de leur travail avant de le rendre, d'identifier leurs forces et leurs faiblesses, d'améliorer et de progresser dans la compétence de la production écrite et de vérifier leur notation.

4.5.3. Synthèse des résultats de la 4^e question de recherche

Comme synthèse pour la quatrième question de recherche, nous retenons les points suivants. Tout d'abord, les étudiants ont utilisé les annotations, la rétroaction corrective et la grille descriptive analytique pour améliorer leur travail, pour éviter de répéter les mêmes erreurs et pour se guider pendant la correction. Il faut dire aussi que la grille descriptive analytique était utilisée pour vérifier le résultat obtenu et s'autoévaluer avant de rendre le travail pour la correction. De cette manière, nous observons que les étudiants attribuent différentes fonctions aux rétroactions écrites et à la grille descriptive analytique, cela mérite d'être discuté dans notre

³⁷ GP2-E7: *Yo sí la usé, pero ya para hacer las siguientes sí me fijaba en qué parte ella me bajó, para tratar de mejorar en la próxima, por ejemplo, había una de la variedad de frases, entonces allí me había estado acomodando, entonces voy a empezar otros tipos de frases como las subordinadas, las relativas, allí fui mejorando.*

³⁸ GP3-E5: *La grille le ayuda a uno a progresar, porque a saber eso, ahora tiene que mejorar eso por el seguimiento que le da a uno.*

prochain chapitre. Il est nécessaire de mentionner que les étudiants de P3 n'ont pas eu l'opportunité de travailler la production écrite par étapes comme ceux de P1 et de P2, donc il est difficile de savoir si la rétroaction corrective directe a été utilisée pour corriger les erreurs, car ils n'ont pas retravaillé leurs travaux.

Dans notre prochaine section, nous étudierons les deux dernières questions de recherche portant sur les changements des pratiques évaluatives liées à la rétroaction écrite des trois professeures et la manière dont les étudiants perçoivent ces nouvelles façons de faire.

4.6. Pratiques évaluatives des professeures après l'appropriation de nouvelles pratiques

Nous avons analysé dans les sections précédentes les rétroactions écrites recueillies selon les modèles de Rodet (2000), d'Arter et coll. (1994) et de Culham (2003, 2015). De plus, nous avons analysé la rétroaction fournie par la grille descriptive analytique. Finalement, nous avons sondé la manière dont les étudiants ont utilisé les rétroactions écrites et la grille descriptive analytique. C'est ainsi que nous avons pu répondre à notre troisième et quatrième question de recherche. Nous procédons maintenant à répondre à notre cinquième question de recherche « *En quoi les pratiques évaluatives de trois professeures universitaires se sont-elles transformées ?* ». Pour cette question, nous avons fait deux mini-entretiens pendant la session et un entretien à la fin avec chaque professeure. Ces mini-entretiens et cet entretien ont été analysés avec le logiciel *QDA Miner* avec le codage explicité précédemment. Cette section va aborder les aspects suivants : tout d'abord, nous observerons la conception de l'évaluation après l'appropriation de nouvelles pratiques, puis nous analyserons les pratiques de rétroactions. Ensuite, nous aborderons l'instrumentation utilisée par les trois professeures pour évaluer la production écrite et analyser l'expérience vécue par les trois participantes. Finalement, nous ferons une synthèse de cette section avec les points les plus saillants des transformations de leurs pratiques évaluatives.

4.6.1. La conception de l'évaluation après l'appropriation de nouvelles pratiques

Rappelons qu'avant l'appropriation de nouvelles pratiques, les trois professeures percevaient l'évaluation comme un mécanisme de vérification des connaissances acquises par l'étudiant. Il semble qu'après cette appropriation, il existe un changement dans la conception de l'évaluation. En effet, P1 la considère comme « *une activité de coopération qui doit être faite entre l'étudiant et l'enseignant, ce n'est pas seulement en direction verticale, c'est plutôt horizontal...ainsi les étudiants doivent y avoir la coévaluation, ils peuvent évaluer leurs camarades* », tandis que chez P2, il s'agit « *d'un processus continu, permanent et flexible* » et P3 ajoute que « *ce processus contribue à l'apprentissage des étudiants* ».

À partir de ce changement dans la conception de l'évaluation, elles conçoivent l'enseignant comme « *un guide qui explique, qui aide et qui accompagne* » (P1, P2, P3) les étudiants à apprendre. Cette idée était déjà présente chez P1 et P3 avant l'appropriation, mais elle n'était pas présente chez P2 qui voyait l'enseignant comme le responsable de tout le processus d'évaluation.

Quant au rôle de l'étudiant, il semble que pour P2 et P3, leurs étudiants ont eu un rôle plus actif comparativement au premier semestre, car « *ils ont participé...ils se sont un peu plus impliqués, il y avait un échange plus fréquent, ils ont aussi autoévalué leurs travaux avec la grille, ils sont devenus plus intéressés et plus critiques envers eux-mêmes...et ils travaillaient plus* » (P2). P3 ajoute que « *les étudiants ont évalué les travaux des autres étudiants...ils corrigeaient à l'oral, par exemple, dire ce qui manque, ce qui est superflu, ce qui n'est pas bien... ils sont plus conscients de ce qu'on attend d'eux ou ce qu'ils doivent faire* ».

Pour P1, sa conception du rôle de l'étudiant dans l'évaluation n'a pas beaucoup changé, car elle disait avant l'appropriation que l'apprenant devait avoir un rôle actif dans l'évaluation. Elle a conservé la même idée : « *Il faut qu'il y ait aussi un rôle actif, par exemple, les dictées, on a fait quelques activités, plutôt d'évaluation formative, on passe au tableau, on écrit, on corrige un paragraphe, on corrige une introduction, une conclusion et on doit souligner les points, lesquels ils ne sont pas d'accord* » (P1).

Par rapport à l'évaluation formative, rappelons qu'avant, P2 ne connaissait pas ce type d'évaluation. Après l'appropriation de nouvelles pratiques, nous observons que les trois professeures ont une meilleure compréhension du concept de l'évaluation formative, car elles la conçoivent comme « *une évaluation pour l'apprentissage* » (P1), « *une évaluation collaborative qui se fait en général en équipe, avec la participation de tout le monde...dont la fonction est de guider l'étudiant* » (P1) et « *de l'accompagner* » (P2, P3). De plus, « *elle est pointilleuse, elle demande énormément de l'enseignant pour essayer de mettre à la place de l'étudiant, pour essayer de lui donner les meilleurs conseils, de comprendre leur manière de produire pour leur offrir des stratégies pour les conduire vers le niveau souhaité* » (P2). P3 ajoute que « *ce n'est pas simplement corriger les travaux et donner la note, sinon c'est de les guider dans leur apprentissage en signalant ce qu'ils ont bien fait et ce qu'ils doivent faire pour arriver au but qu'on veut* », c'est-à-dire « *leur donner les outils nécessaires, les accompagner, leur expliquer pour qu'ils se rendent compte de leurs problèmes* » (P3). C'est ainsi que nous voyons qu'elles la considèrent comme un type d'évaluation qui est au service de l'apprentissage où l'enseignant soutient l'apprenant pendant son processus d'apprentissage à partir de la rétroaction constante qu'il lui fournit.

Finalement, sur la manière d'évaluer les apprentissages des étudiants après la mise en place de nouvelles pratiques, nous pouvons dire qu'il n'y a pas eu de grands changements, car les trois professeures ont continué à évaluer leurs étudiants à travers « *les dictées, les contrôles, deux examens et les travaux pratiques* » (P1, P2, P3). Cependant, l'instrumentation pour évaluer les productions écrites a changé, car elles ont employé une grille descriptive analytique au lieu d'une grille uniforme. Nous traiterons ce thème plus loin dans cette section.

En somme, nous trouvons que les trois professeures ont bonifié leur conception de l'évaluation après l'appropriation de nouvelles pratiques, ainsi que le rôle que l'enseignant et l'étudiant doivent jouer. Toutefois, il se peut que ce changement arrive des ateliers de formation proposés par le chercheur au début de la session. Nous aborderons en profondeur ce phénomène dans notre prochain chapitre. De plus, P2 a intégré le concept d'évaluation formative dans ses pratiques évaluatives. Cependant, les travaux demandés aux étudiants n'ont pas beaucoup

changé. Dans notre prochaine section, nous analyserons les transformations associées aux pratiques de la rétroaction.

4.6.2. Les changements dans les pratiques de la rétroaction

Rappelons qu'avant, les trois professeures percevaient la rétroaction comme une information qui aide les étudiants à améliorer le travail ou à progresser. Il semble que cette conception de la rétroaction est maintenue chez les trois professeures après l'appropriation de nouvelles pratiques : « *C'est très important, parce que je pense qu'une fois que tu rends le papier corrigé, c'est là où ils vont arriver à comprendre, à réviser ou à améliorer, s'il n'y a pas ça, ça va rester tel qu'ils sont. Elle doit aider l'étudiant à améliorer et à arriver au but attendu* » (P3). Cependant, il est important de signaler que P1 et P2 ont bonifié la qualité de leur rétroaction afin de la rendre plus efficace par, dans un premier temps, l'immédiateté, c'est-à-dire « *cela doit se faire périodiquement, il faut qu'il y ait un certain suivi, on ne peut pas faire la rétroaction à la fin du cours, ni seulement au milieu, il faut qu'on la fasse toutes les semaines ou toutes les deux semaines pendant le déroulement du cours* » (P1). C'est ainsi qu'elle « *demande un engagement de l'enseignant, parce qu'il faut que l'étudiant ait encore présent à l'esprit ce qu'il a fait, sinon cela n'a aucun sens* » (P2). Dans un deuxième temps, parce qu'elles ciblent des problèmes spécifiques pour chaque étudiant, P2 a compris que la rétroaction doit permettre à l'apprenant de savoir « *quels seraient les problèmes, les faiblesses qui persistent, quels sont les progrès et elle renforce ce qui a été bien fait* » et qu'elle « *essaie d'être pointilleuse...et ils peuvent les comprendre sans avoir le professeur à côté d'eux* ». Pour P3, elle « *essaie d'écrire au maximum tout ce qui semble important, par exemple, pour les uns, c'est le vocabulaire, pour les autres, c'est la construction de la phrase* » et « *elle se centre directement sur le problème qu'ils ont eu*. Dans un troisième temps, il faut se rappeler que, les étudiants avaient mentionné que la rétroaction reçue n'était pas claire et qu'ils éprouvaient de la difficulté à les comprendre au début. Après l'appropriation de nouvelles pratiques, les trois professeures considèrent qu'elles ont fait « *suffisamment de rétroactions et de manière claire et précise* » (P1, P2, P3). Pour P3, elle « *écrit d'une manière très simple*. Finalement, les rétroactions sont « *plus individualisées maintenant, tandis qu'avant, c'était plus général* ». Cela

s'accorde, en général, avec les propos de leurs étudiants que nous analyserons dans une autre section.

4.6.2.1. Le moment de la rétroaction

En ce qui concerne le moment pour recevoir la rétroaction, les perceptions des étudiants avant la mise en place de nouvelles pratiques mentionnaient que P1 et P2 fournissaient rarement des rétroactions de manière fréquente, car ils les recevaient une fois par mois, à la différence de P3 qui le faisait une semaine après avoir reçu le travail de l'étudiant. Nous trouvons qu'après l'appropriation de nouvelles pratiques, cette pratique a changé chez P1 : *« c'est toujours une semaine après la remise du travail, mais parfois deux semaines »* et P2 : *« c'est toujours une semaine après avoir reçu le travail »*, car elles fournissaient la rétroaction une semaine après avoir reçu le travail de l'étudiant. Il est vrai que le chercheur n'a pas poursuivi sa démarche auprès des participantes pour vérifier de façon systématique, si elles avaient continué à utiliser cette pratique. Toutefois, lors de rencontres informelles, nous en avons discuté avec elles et nous avons pu constater que ces deux professeures ont essayé de continuer de faire ces pratiques. Par contre, pour P3, cette pratique est restée la même, car *« c'est toujours une semaine après que les étudiants ont rendu la copie »*.

Il faut se rappeler aussi que pendant le premier semestre, les trois professeures faisaient de la rétroaction dans l'étape de la postécriture lorsque leurs étudiants leur donnaient la version finale du travail. Pendant le deuxième semestre lors de la mise en place de nouvelles pratiques, nous avons observé que les pratiques de rétroaction de P1 et de P2 ont changé, car ces deux professeures ont travaillé la production écrite par étapes, c'est-à-dire que les étudiants ont fait un plan qui a été corrigé et annoté avant de procéder à la rédaction des différentes parties de l'argumentation : l'introduction, le développement et la conclusion. Pour chaque partie de l'argumentation, ils ont reçu des rétroactions écrites de ces deux professeures : *« Dans chaque étape du processus d'écriture, j'ai fait des annotations, c'est-à-dire pendant le plan, l'introduction, le développement et la conclusion et finalement le travail où ils devaient refaire toute la production au complet. Je trouve que c'est la manière la plus logique de travailler »* (P1). Finalement, ils ont refait toute la production écrite au complet en intégrant les rétroactions

faites par leurs professeurs. Par contre, pour le cas de P3, ces pratiques n'ont pas changé, car elle faisait des rétroactions dans la version finale du travail, c'est-à-dire pendant l'étape de la postécriture : « *Moi, je travaille par étape le plan, l'introduction, etc., mais je ne fais pas d'annotations sur ces étapes, je mets des annotations juste à la fin dans la dernière version de la production écrite* ».

4.6.2.2. La forme de la rétroaction

Par rapport à la manière de fournir la rétroaction, il faut se souvenir que les trois professeures faisaient souvent une rétroaction orale pour tout le groupe et P3 la faisait aussi de façon individuelle. Pour la rétroaction écrite, elle était présente lorsque les trois professeures faisaient un résumé des principales difficultés au tableau et il n'existait pas beaucoup de rétroaction écrite individuelle dans leurs pratiques. Après l'appropriation de nouvelles pratiques, nous avons observé que les trois enseignantes n'ont pas seulement continué à faire de la rétroaction de « *façon orale* » (P1, P2, P3) pour tout le groupe lorsque « *tout le monde a eu le même problème* » (P3) ou de façon individuelle lorsqu'il y avait « *des cas où c'était difficile* » (P1) ou à faire une rétroaction écrite au tableau, par exemple, lorsqu'on faisait « *une liste des aspects à améliorer* » (P1), mais aussi elles ont aussi intégré dans leur pratique la rétroaction écrite plus individualisée.

Il est important de signaler que pendant la session où il y a eu lieu la recherche, les trois professeures ont donné du temps, à savoir « *une dizaine de minutes* » (P1), « *cinq minutes ou un petit peu plus* » (P2) et « *7 à 10 minutes* » (P3), pour que les étudiants puissent lire les rétroactions écrites en classe et voir la correction avant de faire une rétroaction orale en grand groupe ou de discuter avec eux individuellement.

4.6.2.3. Les aspects et la technique de la rétroaction

Quant au contenu des rétroactions, nous savons qu'avant, les trois professeures faisaient des rétroactions qui touchaient la forme et le fond. Dans les pratiques après l'appropriation de

nouvelles pratiques, nous trouvons qu'elles touchent encore ces aspects : *« plusieurs aspects, c'est-à-dire que les idées, c'est un aspect très important, le respect de la consigne aussi, l'orthographe, la structure des phrases, la conjugaison des verbes, les connecteurs et les accords et le vocabulaire, aussi le lexique »* (P1). Cependant, il est important de remarquer que les rétroactions écrites que nous avons repérées dans les travaux analysés des étudiants touchent davantage l'aspect du fond comme les idées et la cohérence de l'organisation et que, par contre, la forme comme la morphosyntaxe, le vocabulaire, l'orthographe d'usage est l'aspect le moins annoté.

Pendant la session où s'est déroulée notre recherche, les trois professeures ont utilisé *« un code de correction, par exemple, S pour la structure »* (P1), *« V pour le verbe, Voc pour le vocabulaire, A pour les accords, P pour la ponctuation »* (P3), *« O pour l'orthographe »* (P2) pour signaler les erreurs linguistiques des étudiants. P1 et P2 ont continué à faire la correction directe, car elles *« signalaient l'erreur et donnaient la forme correcte »* (P1, P2). P2 a précisé aussi *« qu'au début, quand ils ont présenté les productions partielles, elle a signalé les fautes avec le code...pour qu'ils retravaillent leurs productions, mais après lorsqu'elle corrigeait la production sans demander une réélaboration, c'était donc une correction directe »*. P1 et P2 ont utilisé la rétroaction corrective indirecte, car elles ont *« signalé l'erreur sans donner la forme correcte en se servant du code de correction »* (P1, P2), tandis que P3 a continué à faire une rétroaction corrective directe, car elle *« signalait l'erreur avec un code de correction et elle mettait la forme correcte »* afin de rendre plus explicite le type d'erreur commis par l'étudiant. Elle mettait *« la correction à côté s'il y avait la place, en haut ou en bas, mais si c'est la phrase complète, elle mettait un petit numéro, elle mettait la correction en bas de page »*. Elle n'a pas *« utilisé la correction indirecte, parce que cela lui prendrait encore beaucoup de temps »*, puisqu'il faut *« ramasser à nouveau, corriger et rendre à nouveau, il y aurait des fois deux copies à rendre »*.

Selon P1 et P2, la rétroaction corrective indirecte a aidé leurs étudiants à *« développer une meilleure réflexion au moment de corriger leurs productions écrites »* (P1, P2), car *« ils ont corrigé les erreurs qui étaient signalées dans la production finale »* (P1). Cependant, P1 a

signalé que ce type de correction « *ne pouvait pas se faire au début* ». De plus, P2 a senti qu'il existait « *plus d'engagement de la part de ses étudiants* » avec la rétroaction correctrice indirecte, car « *cela leur a demandé de s'impliquer un peu plus dans ce qu'ils faisaient et d'essayer de trouver par eux-mêmes la manière de corriger la faute signalée, il fallait qu'ils découvrent pourquoi, c'est une faute* ». Par contre, P3 a trouvé que la rétroaction correctrice directe était « *plus claire pour ses étudiants* », car ils voyaient la correction de leurs erreurs.

Les trois enseignantes considèrent aussi que « *toutes les annotations sont importantes et pertinentes* » (P1, P2, P3), mais P3 affirme aussi qu'elle « *donne plus d'importance tout ce qui est la partie syntaxique* ». P2 ajoute aussi qu'il existe des rétroactions écrites qui permettent à l'étudiant de corriger facilement certaines erreurs comme l'orthographe et d'autres qui entraînent plus de difficulté lors de la correction comme celles liée à la syntaxe.

4.6.2.4. Les effets de la rétroaction sur les étudiants

Rappelons aussi qu'avant l'appropriation de nouvelles pratiques, les trois professeures avaient signalé qu'il existait des étudiants qui prenaient en considération la rétroaction et d'autres qui étaient complètement indifférents. Les étudiants de P2 ont mentionné aussi qu'ils regardaient seulement la note sans faire vraiment attention à la rétroaction. Par contre, pendant la session où s'est déroulée la recherche, P1 a constaté que ses étudiants avaient fait « *un progrès dans les productions* ». De plus, P2 a mentionné qu'il s'agissait d'un côté « *d'un impact immédiat, parce que les étudiants ont essayé d'améliorer dès le début* » et, d'un autre côté, « *d'un impact accumulatif, parce qu'ils ont amélioré de façon progressive et leur dernière production était beaucoup mieux que la première* ». P3 a aussi ajouté que « *ses étudiants ont vraiment amélioré...car ils ont pris conscience de leur situation, de ce qu'ils ont fait et de ce qu'ils n'ont pas fait* ». Donc, de cette manière, il semble que les étudiants ne sont pas indifférents aux rétroactions, sinon ils en prennent en considération.

C'est ainsi que les trois professeures mentionnent que leurs étudiants ont réagi positivement à la rétroaction reçue, car « *ils essayaient de suivre les suggestions* » (P2) et « *de les intégrer pour éviter certaines erreurs* » (P1) dans leurs prochains travaux, « *ils font plus*

attention » (P3), « *ils sont plus intéressés* » (P3) et ils leur « *posent des questions* » (P3) pour avoir plus d'informations. Cependant, au début, les étudiants de P3 ont eu plus de difficultés à comprendre les rétroactions écrites, car ils n'y étaient pas habitués. P1 a aussi ajouté qu'il existait « *certains aspects qu'ils n'ont pas pu comprendre, par exemple, celui d'intégrer des déterminants, de les écrire, il y avait toujours certains déterminants qui manquaient* ».

P1 a signalé qu'il existe « *beaucoup plus d'engagement, beaucoup plus d'effort au moment de consulter vraiment le dictionnaire...et beaucoup plus convaincus de ce qu'on leur dit* ». P2 a constaté que l'engagement des étudiants se trouvait sur le fait qu'ils faisaient « *beaucoup plus attention à la conjugaison, aux accords... ou ils posaient plus de questions à leurs camarades pour savoir si les idées étaient correctes* ». De plus, elle a senti qu'ils « *ont commencé à prendre au sérieux certaines annotations pour améliorer leur production* » (P2) et « *ils se sont rendu compte qu'il fallait bien préparer la production écrite et à ne pas le faire à la dernière minute* » (P2). C'est ainsi qu'elle a eu « *des productions plus soignées, poussées et plus détaillées* » (P2). P3 était convaincue que « *les annotations personnalisées, individualisées contribuaient à ce que les étudiants comprennent mieux l'aspect où ils étaient plus faibles ou ils devaient travailler et qu'ils fassent un effort pour améliorer leur production écrite* ». P1 a constaté aussi que les rétroactions les aidaient à « *savoir exactement ce qu'il fallait faire la prochaine fois, ce qu'il ne fallait pas répéter ou comment on pouvait enrichir le travail* ». P1 et P2 ont mentionné qu'elles ont senti que leurs étudiants étaient beaucoup plus motivés que lors de la session précédente : « *j'ai l'impression que le groupe était assez motivé* », « *ils ont senti un peu plus motivés* ». En plus, P2 a ajouté que « *la relation avec les étudiants était beaucoup plus souple* ».

Les trois enseignantes ont remarqué que leurs étudiants ont développé plus d'autonomie pendant cette session que la précédente, car « *ils n'allaient pas demander à tout le moment aux professeurs le mot qu'ils ne connaissaient pas, sinon ils pouvaient utiliser le dictionnaire et ils corrigeaient leurs propres erreurs au lieu de les leur demander* » (P1), « *ils pouvaient faire tout seul la révision de leur travail* » (P2), « *ils étaient capables de réviser tout seul les accords, l'orthographe, la conjugaison, il y avait des étudiants qui savaient quels étaient leurs problèmes* » (P3). P1 a aussi mentionné qu'ils avaient « *plus de confiance et de conscience au*

moment d'écrire ». P2 a ajouté qu'ils « *se sentaient plus sûrs de ce qu'ils devaient faire* ». P1 a aussi trouvé que ses étudiants ont mis moins de temps pour rédiger l'argumentation de l'examen final, car « *ils ont fait la production en deux heures* ».

P1 et P3 ont trouvé que leurs rétroactions permettaient d'orienter les apprentissages de leurs étudiants, car « *elles les aident à corriger et à s'améliorer* » (P1), par exemple, « *si on leur mettait, il faudrait travailler ou faire un effort de construire des phrases complexes ou travailler les pronoms relatifs, alors, on les amène directement au problème qu'ils ont et de ce qu'on attend aussi* » (P3) ou « *par exemple pour les aspects techniques...au début, ils oublièrent de faire des paragraphes et après ils ont fait des paragraphes...j'avais une étudiante qui faisait un texte du début à la fin sans paragraphe et à la fin elle est arrivée à faire quatre paragraphes* » (P3). Par ailleurs, P2 a mentionné que les rétroactions lui ont permis de faire des ajustements à son enseignement, car au moment de connaître les faiblesses de ses étudiants, cela lui a permis de « *proposer des exercices supplémentaires, surtout quand il y avait des problèmes de structure, de grammaire...pour essayer de maintenir un certain niveau ou corriger un certain produit* ».

Finalement, les rétroactions ont aidé les professeures à « *connaître les forces et les faiblesses de leurs étudiants ou les aspects qu'ils devaient améliorer* » (P3) au moment de faire une production écrite. De plus, elles permettent de « *savoir ce qu'ils ont acquis et ce qu'ils n'ont pas acquis* » (P3), « *de savoir s'il y a des fautes ou des faiblesses qui sont fossilisées* » (P3) et « *de voir si ce qui était abordé a été bien compris* » (P1). De cette manière, elles pouvaient faire des ajustements à leur enseignement. P2 a aussi utilisé « *les annotations pour remplir la grille* ».

4.6.2.5. Les difficultés rencontrées par les professeures

Par rapport aux difficultés que les trois professeures ont rencontrées, P1 et P2 ont mentionné qu'il était difficile de « *commencer par quelque chose de positif sans aller directement à mettre des aspects négatifs* » (P1), car « *pendant des années, on se concentrait sur ce qui manquait et rarement, on mettait des commentaires positifs* » (P2). P1 a ajouté que le fait « *d'être précis et d'avoir la précision dans les commentaires* » était une autre difficulté

qu'elle a eue. Pour sa part, P3 n'a pas « *eu vraiment de difficultés* », sauf la manière de formuler la rétroaction en se servant du conditionnel au lieu de l'infinitif ou de l'impératif : « *maintenant je suis un peu plus gentille en mettant il faudrait, ce serait bien et avant je mettais directement soit l'infinitif, soit impératif, mais je n'ai pas eu trop de problèmes* ». D'autres difficultés rencontrées lors de nouvelles pratiques de la rétroaction se rapportent au fait que « *des groupes très nombreux* » (P1), « *le temps dédié à la correction, parce que c'est une correction assez soignée, il faut avoir plusieurs éléments, changer les couleurs, etc.* » (P2) et « *l'apprentissage d'un nouveau code de correction auquel on n'est pas habitué* » (P3).

En somme, nous pouvons dire que la pratique de la rétroaction a changé chez les trois professeures, car elles ont intégré la rétroaction écrite. De plus, elle est plus immédiate et personnalisée. Elle a eu un impact plus positif chez les étudiants, car elle les engage plus dans leur apprentissage. Nous continuerons dans notre prochaine section l'instrumentation utilisée par les professeures.

4.6.3. L'instrument pour évaluer la production écrite : la grille descriptive analytique

Pendant la session où il y a eu lieu la recherche, les trois professeures ont expérimenté la grille descriptive analytique pour évaluer la production écrite au lieu de la grille uniforme qui était utilisée habituellement. P1 avait aussi employé « *la grille holistique au début de la session, mais elle n'a pas continué à l'utiliser* ». Elle a mentionné que « *la grille globale était utile pour avoir une idée générale, pour savoir dans quelle situation se trouvaient les étudiants* ». Par contre, les autres professeures n'ont pas employé la grille holistique, car elles préféraient « *s'entraîner et s'habituer à la grille descriptive analytique* ».

Quant aux critères qui sont importants, les trois professeures considèrent que tous les critères (pertinence des idées, cohérence de l'organisation, justesse du vocabulaire, qualité de la langue et variété des phrases) qui apparaissent dans la grille descriptive analytique sont nécessaires et importants, car ils « *s'adaptent à leurs besoins* » (P1) et « *c'est assez complet* » (P2, P3). Cette situation n'a pas beaucoup changé, car avant l'expérimentation, les trois

professeures considéraient importants d'équilibrer les aspects se rapportant au fond et à la forme. C'est ainsi que la formulation des critères a été améliorée par l'énonciation d'une qualité (dimension) et d'un objet à évaluer. Elles ont aussi ajouté le critère « variété des phrases » qui n'existait pas dans la grille uniforme.

Un autre élément important à retenir est celui que, pendant le premier semestre, les trois professeures remettaient la grille uniforme en même temps que le travail corrigé, ainsi leurs étudiants s'intéressaient surtout à la note au lieu de s'attarder à la correction du travail. De plus, les étudiants de P3 avaient mentionné qu'ils voyaient la grille uniforme au moment de faire l'examen intra. Par contre, pendant la session où s'est déroulée la recherche, les étudiants connaissaient dès le début les éléments de la grille descriptive analytique avec laquelle les professeures évaluaient les productions écrites. Ce qui est important de retenir aussi est le fait que P2 et P3 ont « *donné la copie sans la grille ou sans note* » (P2) « *pour qu'ils voient un peu et qu'ils analysent ce qui était corrigé* » (P3). De cette manière, « *ils comprennent mieux la note* » (P2). P1 a utilisé cette façon de faire « *au début, car elle remettait la copie sans donner la grille avec la note pour qu'ils lisent la copie et ils comparent, pour qu'ils voient le travail corrigé et après la grille pour la note* », mais elle n'a pas continué à le faire, sinon elle « *a donné la grille agrafée avec la copie corrigée, parce qu'on n'avait pas le temps de faire cela* ».

Par rapport aux avantages et aux inconvénients de la grille descriptive analytique, il faut se rappeler que les trois enseignantes avaient mentionné avant que le seul avantage de la grille uniforme était qu'elle présentait tous les aspects à évaluer d'une production écrite, mais son inconvénient était de porter un jugement peu instrumenté de la qualité de la production écrite. Par contre, avec la grille descriptive analytique, les trois professeures ont considéré qu'elle permettait de porter un jugement plus professionnel et objectif de la qualité de la production écrite, car « *c'est plus précis, il y a aussi un guide pour le professeur et pour l'étudiant* » (P1), « *elle permet d'évaluer d'une façon juste et réfléchie* » (P1), « *elle permet de systématiser différentes catégories et d'évaluer sur des critères clairs les productions des étudiants* » (P2), « *c'est plus scientifique, on arrive à compter combien d'erreurs, combien de problèmes, combien de fautes d'orthographe...on voit à peu près où on doit placer les étudiants* » (P3). En plus, elles trouvaient qu'elle apportait une bonne rétroaction aux étudiants, car « *ils savent où*

se situer par rapport à la qualité de la langue, aux phrases, etc. » (P1), « c'est plus explicatif et plus clair » (P1) et elle leur permettait d'évaluer facilement leurs productions grâce aux différents descripteurs : « elle est facile, parce que comme elle propose les équivalents en point, après c'est juste un calcul mathématique et comme on a le portrait de ce qui est attendu dans chaque échelon, cela aide à situer la production dans chacun des portraits » (P2), « c'est plus facile pour les professeurs de savoir ce qu'on attend d'eux » (P3). Elle donne lieu aussi à faire une évaluation plus fluide de la production écrite, car les différents descripteurs leur permettaient de classer les productions variées des étudiants : « cela devient un peu mécanique, parce que c'est juste appliquer la procédure, tu comptes la quantité de fautes, tu cherches dans la grille à quoi cela correspond, tu vois globalement et cela entre dans tel et tel critère » (P2), « c'est beaucoup plus rapide de corriger, une fois qu'on apprend » (P3). Elle servait à « justifier la note » (P1) et « d'être plus sûr » (P3) au moment d'évaluer, car « elle propose des critères assez amples et assez fiables pour pouvoir les appliquer au moment de voir les productions écrites des étudiants » (P2).

Cependant, pour P1 et P2, il existe quelques inconvénients dans l'utilisation de la grille descriptive analytique, par exemple, « il y a certains descripteurs qu'il faut réviser encore, parfois du A au B, il y a un certain écart » (P1), la manière de pénaliser plus sévèrement certaines erreurs dans le critère de la qualité de langue comme le montrent les propos de P2 : « il y avait des fautes plus graves que d'autres, mais au moment de passer à la pénalisation la faute grave, elle avait quand même la même valeur que la faute qu'il commettait pour la première fois ». De plus, selon P1, « au début, cela prend beaucoup plus de temps au moment de remplir la grille, mais une fois qu'on est habitué, c'est plus facile ». P2 a aussi mentionné « qu'au début, c'était plus compliqué, mais quand on s'est familiarisé avec les différentes catégories ou les différents concepts, c'était une question de minutes ». Par ailleurs, P3 « n'a pas trouvé d'inconvénients, car elle pensait que c'était correct ».

C'est ainsi que P1 et P2 trouvent qu'il est important de retravailler les descripteurs de certains critères comme « la cohérence de l'organisation, parfois il y a des idées qui progressent logiquement, il y a une certaine fluidité, mais il faudrait redéfinir un petit peu plus la qualité des idées » (P1) ou la justesse du vocabulaire, car « les étudiants inventent des mots et il faudrait

inclure un nouveau terme ou une nouvelle phrase pour pouvoir pénaliser cet aspect ». (P2) Pour les critères, P1 pense que *« pour la variété des phrases, on pénalise un peu trop pour la deuxième année, parce qu'ils n'utilisent pas beaucoup de phrases juxtaposées, coordonnées et subordonnées »*. Par contre, pour P2, *« tout est bien pour les critères »*. P3 trouve qu'il est nécessaire de *« revoir la pondération de deux premiers critères : la pertinence des idées et la cohérence de l'organisation »*, mais *« tous les critères sont bien, parce qu'il y a la variété et tout ce dont on a besoin »*.

Finalement, avant, les trois professeures avaient exprimé l'idée que la grille uniforme était utilisée par les étudiants pour vérifier la note obtenue. Par contre, avec la grille descriptive analytique, il semblerait que les étudiants l'ont utilisée pour faire une autoévaluation de leur travail avant de le leur remettre pour la correction, car *« il y avait les critères et les descripteurs qui étaient là et cela les guidait à corriger leur production avant de la remettre et ils voyaient ce qu'on attendait d'eux »* (P1). De plus, *« ils pouvaient comparer leur travail avec la grille avant de le rendre »* (P2).

En somme, nous trouvons qu'il existe une grande transformation dans l'instrumentation pour évaluer la production écrite des étudiants, car les trois enseignantes ont employé une grille descriptive analytique au lieu d'une grille uniforme qui apporte plus d'avantages au moment d'évaluer la production écrite, car elle fournit de la rétroaction aux étudiants, leur permet de faire une autoévaluation, garantit une plus grande objectivité dans l'évaluation et permet de faire une évaluation plus fluide. Par contre, certains inconvénients persistent comme la révision de certains descripteurs et l'adaptation de certains critères, surtout pour les étudiants de la deuxième année. Ajoutons aussi la difficulté de la compléter lorsqu'on n'est pas habitué à utiliser ce type d'instrument.

Pour finaliser notre cinquième question de recherche, nous traiterons, dans notre prochaine section, de l'expérience vécue par les trois professeures et les améliorations qu'elles pourraient apporter à cette expérience.

4.6.4. La perception sur l'expérience vécue et les changements à faire

Mentionnons que les trois professeures ont vécu une expérience positive avec les nouvelles pratiques évaluatives qu'elles ont mises en pratique, à savoir la rétroaction écrite et la grille descriptive analytique pour évaluer une production écrite. En effet, P1 a trouvé qu'elle « *a appris beaucoup de choses...c'était aussi beaucoup plus justifié, plus objectif* ». Pour P2, elle « *a appris qu'il y a des manières plus souples, plus structurées pour mener un cours d'expression écrite* », elle a confirmé que « *c'était un type d'enseignement qui lui plaisait énormément, car elle avait plus d'outils, plus de facilités* ». En plus, « *cette fois-ci, elle n'a pas eu de réclamations...car la note était justifiée et ce n'était pas une valorisation subjective de la part de l'enseignant* ». Du côté de P3, elle s'est sentie « *beaucoup plus sûre, plus à l'aise...parce qu'on est arrivé à résoudre les problèmes de correction* ». De plus, la grille lui a donné « *plus de sécurité, plus d'objectivité, même si elle n'aimait pas beaucoup la manière d'écrire de certains étudiants, mais si c'était correct, on devait accepter...cela lui donnait beaucoup plus de clarté* » et, « *par rapport aux annotations, c'était beaucoup plus clair par rapport aux problèmes ou les faiblesses qu'ils avaient, c'était plus individuel, plus personnalisé aux problèmes de chaque étudiant* ». C'est ainsi qu'elles pensent continuer à utiliser ces nouvelles pratiques dans leurs cours.

Il existe aussi quelques aspects qu'elles aimeraient améliorer ou changer pour la session suivante. Par exemple, P1 trouve qu'il est important « *d'avoir moins d'étudiants* » en classe « *pour avoir plus de temps pour faire les corrections des travaux* » et « *de modifier certains descripteurs* » de la grille descriptive analytique. P2 pense qu'il est pertinent de « *structurer tout, chercher de nouveaux matériaux, proposer de nouveaux sujets de productions écrites et organiser mieux le chronogramme* ». Enfin, P3 considère qu'il est nécessaire de faire des ajustements à « *la grille descriptive analytique pour la technique du portrait et la description des paysages* ».

4.6.5. Synthèse des résultats de la 5^e question de recherche

Comme synthèse pour notre cinquième question de recherche portant sur les transformations des pratiques évaluatives des trois professeures, nous retenons les points suivants selon chaque professeure. La conception de l'évaluation de P1 s'est bonifiée, mais elle a maintenu sa position concernant le rôle de l'enseignant qui doit guider l'apprenant et celui de l'étudiant qui doit participer activement à son apprentissage. Elle a continué à faire de la rétroaction orale et collective tout en intégrant plus les rétroactions écrites pendant les différentes étapes du processus d'écriture qui se caractérisaient comme étant plus immédiates tout en donnant aux étudiants quelques minutes pour les lire en classe. C'est ainsi que l'impact des rétroactions a mené ses étudiants à les prendre plus en considération pour progresser, s'améliorer et éviter les mêmes erreurs, qu'ils s'engageaient plus dans leur apprentissage et qu'ils étaient plus autonomes. Cependant, il était difficile pour elle d'être précise et de valoriser ce que l'apprenant a acquis au moment de formuler la rétroaction écrite. Elle a continué à utiliser la rétroaction corrective directe et indirecte, mais elle a intégré dans ses pratiques le code de correction. Elle a remplacé la grille uniforme par une grille descriptive analytique qui lui permettait d'évaluer plus objectivement et plus facilement, mais elle considère important de revoir certains descripteurs et critères. Enfin, elle aimerait pour la prochaine session avoir moins d'étudiants pour pouvoir prendre plus de temps pour la correction des travaux.

Quant à P2, sa conception de l'évaluation, le rôle de l'enseignant et de l'apprenant ont subi quelques changements, car elle se situe plutôt dans la nouvelle perspective en évaluation. Elle a intégré le concept de l'évaluation formative dans ses pratiques. C'est ainsi qu'elle comprend la rétroaction comme une information qui permet aux étudiants de savoir leurs forces et leurs faiblesses et la manière de les améliorer. Elle a continué à faire de la rétroaction orale et collective tout en intégrant plus les rétroactions écrites pendant les différentes étapes du processus d'écriture qui se caractérisaient comme étant plus immédiates tout en donnant aux étudiants quelques minutes pour les lire en classe. Elle a trouvé que l'impact des rétroactions sur ses étudiants a été très positif car ils les prenaient plus en considération, se sont engagés dans leur apprentissage et étaient plus autonomes et plus sûrs d'eux-mêmes au moment de rédiger

une production écrite. Cependant, elle trouvait difficile d'introduire, dans ses rétroactions écrites, des aspects positifs, car elle n'y était pas habituée. Elle a continué à faire une rétroaction corrective directe, mais elle a intégré dans ses pratiques la rétroaction corrective indirecte avec un code de correction. Elle a remplacé la grille uniforme par une grille descriptive analytique qui lui permettait d'évaluer plus facilement la production écrite et elle trouvait avantageux de remettre la copie corrigée sans grille pour que les étudiants regardent et lisent les rétroactions écrites, tout en considérant important de revoir certains descripteurs et critères.

Finalement, en ce qui concerne P3, sa conception de l'évaluation s'est quelque peu modifiée, tout en maintenant sa position sur le rôle de l'enseignant comme guide et le rôle de l'apprenant qui doit participer activement dans son apprentissage. Elle a continué à faire la rétroaction orale et collective, mais elle a intégré dans ses pratiques la rétroaction écrite. Sa rétroaction était toujours immédiate, personnalisée et individualisée, mais elle a donné quelques minutes pour que les étudiants lisent et voient les rétroactions écrites. Elle n'a pas fait de rétroaction écrite pendant les différentes étapes du processus d'écriture, sinon à la dernière étape. Elle a signalé que l'impact des rétroactions chez les étudiants a été important, car il existait un plus grand intérêt de leur part pour l'apprentissage, ils avaient une meilleure compréhension de leurs erreurs et ils étaient plus autonome. Par ailleurs, sa difficulté réside sur le fait d'utiliser plus la forme conditionnelle pour formuler les rétroactions écrites constructives. Elle n'a pas utilisé la rétroaction corrective indirecte, mais elle a continué à faire de la rétroaction corrective directe avec un code de correction. Elle a aussi remplacé la grille uniforme par une grille descriptive analytique qui lui permettait d'évaluer plus objectivement la production écrite et elle n'a pas trouvé d'inconvénients pour cet instrument.

Nous arrivons ainsi au terme de notre cinquième question de recherche. Il est pertinent maintenant de connaître la perception des étudiants sur ces nouvelles pratiques évaluatives utilisées par leur professeur. C'est ainsi que dans notre prochaine section, nous aborderons ce thème pour répondre à notre dernière question de recherche.

4.7. La perception des étudiants des pratiques évaluatives de leurs professeurs après l'appropriation de nouvelles pratiques

Dans les sections précédentes, nous avons abordé nos premières questions de recherche. Dans cette section, nous répondrons à notre dernière question de recherche à savoir « *Comment les étudiants perçoivent-ils ces nouvelles pratiques évaluatives ?* ». Pour répondre à cette question, nous avons fait un deuxième groupe de discussion avec les étudiants des trois professeurs à la fin de la session et nous avons réalisé un mini-entretien individuel avec neuf étudiants. Toutes ces données ont été analysées à l'aide du logiciel *QDA Miner* selon la codification explicitée dans le chapitre précédent.

4.7.1. La perception des étudiants sur le rôle de l'enseignant, de l'étudiant et de l'évaluation

Rappelons qu'avant, les étudiants ont mentionné que leurs professeurs avaient l'entière responsabilité du processus d'évaluation, puisqu'elles corrigeaient leurs travaux et leur remettaient une note. Par contre, après la mise en place de nouvelles pratiques, il semble que le rôle de ces dernières a changé, car elles avaient plutôt un « *rôle d'un guide* » (GP1-E3, GP3-E2, GP3-E7). En effet, elles leur proposaient des rétroactions indiquant « *ce qu'ils devaient corriger* » (GP1-E1, GP1-E3) ou « *comment les améliorer* » (GP2-E3). Le GP2-E3 mentionne aussi « *qu'il y a plus de réciprocité, parce qu'on nous dit exactement ce qu'on va évaluer, pourquoi on va être évalué, de quelle manière et combien de points ça vaut...il y a beaucoup plus de conseils...on nous dit ce qu'on a de mauvais, pourquoi c'est mauvais et on nous explique comment s'améliorer* ».

Par rapport à la session précédente où les étudiants avaient plutôt un rôle passif dans l'évaluation, ils y ont participé un peu plus au moyen d'une évaluation par les pairs « *lorsqu'ils ont évalué la dictée d'un autre camarade* » (GP1-E1, GP1-E3, GP3-E2). Par contre, les étudiants de P2 ont indiqué « *qu'ils n'ont pas participé activement dans l'évaluation* » (GP2-

E3, GP2-E2), mais « *ils demandaient à leur camarade de corriger leurs compositions avant de la remettre à la professeure* » (GP2-E2).

Finalement, les étudiants ont mentionné qu'ils préféreraient les pratiques évaluatives qu'ils ont eues pendant la session où les nouvelles pratiques se sont déroulées pour diverses raisons. À savoir, ils sentent « *que cette manière d'évaluer leur ont donné les bases pour l'année prochaine, car ils sont plus analytiques, réflexifs et autonomes* » (GP1-E1) ; « *ils aiment bien le fait que la professeure signale les erreurs qu'ils ont commises et indique leurs problèmes* » (GP1-E5) ; « *la grille d'évaluation utilisée permet de savoir leurs difficultés* » (GP1-E3) et « *elle offre une évaluation plus fiable* » (GP3-E7); « *il existe plus d'intérêt de la professeure pour signaler les erreurs, pour écrire des annotations et pour corriger les productions écrites* » (GP2-E2). De plus, ils ont indiqué que « *cette session a été très difficile et exigeante, mais ils savent ce qu'ils doivent améliorer, comment le faire, les difficultés qu'ils ont et sur quoi ils doivent travailler plus* » (GP2-E2). Au niveau des apprentissages, ils préfèrent aussi cette session malgré les exigences des professeures comme le témoigne GP2-E1.

Parfois, ça me manque l'autre évaluation, parfois, c'est mieux d'avoir quatre erreurs et c'était un neuf (note), mais je faisais des choses très simples et maintenant, c'est différent, je pense que je fais des choses plus complexes, l'apprentissage qui reste dans ce processus, on ne peut pas le calculer, un sept, un huit, un neuf ou un dix, ça se compare pas à l'expérience qu'on a de ça, voir les erreurs en contexte et comment ça va me servir comme outil pour mes prochaines compositions et comment éviter ces erreurs (Traduction libre)³⁹.

En somme, nous observons que selon les étudiants, le rôle de leurs professeures et le leur dans l'évaluation ont un peu changé, car ils s'impliquaient parfois dans l'évaluation de leurs camarades et ils recevaient plus d'accompagnement au moyen de la rétroaction. En plus, ils préfèrent davantage les pratiques évaluatives de cette session que celles de la précédente. C'est

³⁹ GP2-E1: A veces extraño a la otra evaluación, a veces era mejor tener cuatro errores y era un nueve, pero hacía cosas más simples y ahora es diferente, siento que hago cosas más complejas, el aprendizaje que queda en este proceso es incalculable, un siete, un ocho, un nueve o un diez no se compara a la experiencia que uno tiene de esto, ver los errores en contexto y cómo esto me va a servir como una herramienta para mis próximas composiciones y cómo evitar esos errores.

ainsi que dans notre prochaine section, nous analyserons les perceptions des étudiants sur les nouvelles pratiques de rétroaction.

4.7.2. La perception des étudiants sur les nouvelles pratiques de rétroaction

Il faut se souvenir qu'avant, les trois professeures utilisaient des pratiques qui concernaient surtout la rétroaction orale faite en grand groupe. La rétroaction écrite était aussi présente lorsque les enseignants faisaient un résumé des principales difficultés au tableau. Ces pratiques ont continué à être utilisées comme cela a été observé par GP1-E5 et GP2-E3 : « *Elle a fait un très bon résumé au tableau où on voyait sur quoi on s'était trompé et ce qu'on pouvait mettre de plus...elle a utilisé d'autres compositions comme exemples* » ou « *Lorsqu'il s'agissait d'une erreur commise par tout le monde, elle l'explique déjà de façon orale pour tout le groupe...cette fois-ci, il y a eu beaucoup plus de rétroactions...En plus, les commentaires sont plus individuels* ».

Selon les étudiants, leurs professeures ont fait aussi « *une rétroaction écrite à travers les annotations* » (GP1-E1, GP2-E2, GP3-E6). Elles étaient « *ponctuelles, car elles spécifiaient sur quoi ils avaient des problèmes ; personnelles, car elles se concentraient sur le problème de chacun* » (GP2-E1) et « *individuelles, car la professeure s'intéressait à leurs problèmes et les aider à améliorer* » (GP2-E2). Il faut ajouter que par rapport au dernier semestre où P1 et P2 avaient l'habitude de faire la rétroaction une fois par mois ou à la fin de la session, celle-ci a été plus immédiate. En effet, les étudiants recevaient les rétroactions écrites « *une semaine après avoir remis le travail* » (GP1-E3, GP2-E1). Pour le cas des étudiants de P3 qui avaient mentionné que leur professeure leur rendait la rétroaction une semaine après, ces pratiques ont continué à persister. Un autre fait important est que « *les professeures leur donnaient du temps pour lire et analyser les annotations* » (GP1-E3, GP2-E2, GP3-E2).

Pendant la session où la recherche s'est déroulée, les étudiants ont mentionné que les professeures utilisaient « *un code de correction comme S pour la structure, V pour les accords des groupes verbaux, O pour l'orthographe, etc.* » (GP1-E3, GP2-E1, GP3-E5) tandis que P3 faisait une rétroaction corrective directe. Les étudiants de P1 et de P2 ont dit qu'elles ont utilisé

deux techniques de rétroaction corrective, car au début, elles ont fait une rétroaction corrective directe en corrigeant l'erreur et en les signalant avec le code de correction. Mais après pour les autres travaux comme le développement et la conclusion, elles ont utilisé une rétroaction corrective indirecte où elles signalaient l'erreur avec le code de correction comme le montre GP1-E5 : « *Elle utilisait un code de correction, elle marquait parfois les erreurs et les corrigeait, mais pour les dernières, elle les marquait seulement pour qu'on les corrige* » (Traduction libre)⁴⁰.

Certains étudiants trouvent que le nouveau code de correction était plus clair, car « *il leur permettait de savoir ce qu'ils devaient corriger* » (GP1-E3), « *il situait l'erreur dans le contexte* » (GP2-E1) et « *il leur permettait de comprendre le type d'erreur* » (GP2-E2). Cependant, d'autres étudiants signalent qu'au début, « *ils l'avaient oublié et ils avaient besoin d'une clarification de la professeure pour le comprendre* » (GP1-E5). En plus, « *il existait des erreurs qui étaient plus difficiles à déceler, car la professeure la marquait seulement et ils devaient deviner ce que c'était* » (GP1-E5) et « *il y avait aussi des erreurs qui étaient plus difficile à corriger comme celles concernant la structure ou la syntaxe* » (GP2-E2).

Un autre élément important à signaler est qu'avant, les étudiants mentionnaient que la rétroaction reçue n'était pas très claire, car ils ne la comprenaient pas ou ils devaient questionner leurs professeures. De plus, ils trouvaient que ce n'était pas suffisant, sauf pour P3 qui faisait beaucoup de rétroactions orales. Par contre, pendant la session où il y a eu lieu la recherche, les étudiants pensent que les rétroactions écrites reçues ont été très claires et suffisantes pour les raisons suivantes : (1) elles se concentraient sur un problème spécifique, (2) elles expliquaient ce qu'ils devaient corriger, (3) elles suggéraient ce qu'il fallait faire, (4) elles fournissaient des explications de l'erreur et (5) elles étaient écrites avec un vocabulaire simple et facile à comprendre. Cependant, il existe aussi des étudiants qui trouvaient que certaines rétroactions écrites n'étaient pas suffisamment claires, par exemple, « *la technique des lunettes pas*

⁴⁰ GP1-E5: Ella usaba un código de error, a veces marcaba los errores y las corregía, pero en las últimas solo las marcaba para que uno las corrija.

beaucoup » (GP3-E5), « *l'introduction manque d'équilibre* » (GP2-E7), « *celle qui dit 'idée', je ne l'ai jamais comprise* » (GP1-E1). D'autres étudiants ont signalé qu'ils avaient besoin de plus de rétroaction écrite comme c'est le cas de GP2-E3 qui l'a mentionné pendant le groupe de discussion. Elles étaient aussi pertinentes pour les raisons suivantes : (1) on attirait leur attention sur leurs erreurs, (2) elles les guidaient pour la correction de leur erreur, (3) elles les aidaient à prendre conscience de la qualité du travail et (4) elles leur donnent plus de confiance et de sûreté au moment d'écrire.

Comme nous l'avons déjà relaté, la différence avec la session précédente, c'est que P1 et P2 ont fourni des rétroactions écrites pendant chaque étape du processus d'écriture, à savoir la préécriture avec le plan, l'écriture avec l'introduction, le développement et la conclusion et la postécriture lorsque les étudiants ont refait la production écrite complète. Leurs étudiants considèrent que « *cela les a beaucoup aidés, puisque s'ils se trompaient aux premiers travaux, ils savaient ce qu'il fallait faire pour l'autre et en plus, ils avaient l'opportunité s'ils se trompaient de le corriger* » (GP1-E3). GP1-E5 ajoute aussi que « *le fait de refaire toute la production écrite en mettant ensemble les différentes parties était très intéressant, car cela lui permettait d'améliorer et de corriger ce qui n'était pas bien* » (GP1-E5). En plus, « *cela leur permettait de voir leur progression lorsqu'ils comparaient, par exemple, la première version de l'introduction avec celle de la dernière* » (GP1-E1). Cependant, les étudiants de P2 considèrent que l'ordre utilisé par leur professeure n'était pas compréhensible, car « *ils ont rédigé la conclusion avant le développement et cela n'était pas clair pour eux* » (GP2-E4). En ce qui concerne P3, elle n'a pas fourni de rétroaction écrite pour chaque étape du processus d'écriture, mais « *elle a fourni de la rétroaction dans la version finale du travail* » (GP3-E5), c'est-à-dire pendant l'étape de la postécriture.

C'est ainsi que certains étudiants trouvaient maintenant très important de recevoir une rétroaction écrite. En effet, ils indiquent « *qu'une note ne leur dit rien, parce qu'elle n'explique pas leur problème et elle ne signale pas comment ils doivent s'améliorer ou corriger* » (GP1-E3). GP2-E2 ajoute que « *l'annotation rend plus facile l'analyse et la correction du travail, car il est signalé sur quoi ils se sont trompés et comment l'améliorer* ». De plus, « *cela les pousse à faire un effort, car ils voient l'intérêt de la professeure de dédier beaucoup de son temps à*

rédiger des annotations » (GP2-E4). Pour GP3-E7, « *elles les aident aussi à apprendre* » et « *c'est une source de motivation* » pour GP2-E2. Finalement, « *les annotations servent à justifier la note, parce qu'elles signalent les problèmes, comment les surmonter et éviter de commettre les mêmes erreurs* » selon GP3-E2. De cette manière, ils pensent que cela les aide à développer plus d'autonomie et à ne pas dépendre de leurs professeures au moment de rédiger une production écrite comme le montre GP1E3 : « *Disons avec ça, ça nous aidait à chercher quels mots conviennent et lesquels ne conviennent pas dans la production écrite, ce qui convient au début et ce qui convient après, ça m'aide parfois à savoir ce que je dois mettre, comment faire un paragraphe et ce qu'il doit avoir* » (Traduction libre)⁴¹. Aussi, cela les aide à « *développer plus de conscience de leurs problèmes, de leurs erreurs et d'analyser plus leur travail avant de le remettre* » (GP1-E1).

Il est pertinent de signaler que les étudiants considèrent utile que les professeures commencent la rétroaction écrite par un aspect positif pour continuer vers un aspect moins positif, car cela les motive à poursuivre leur apprentissage comme l'illustre GP1-E1 : « *Par exemple, elle mettait l'introduction est bien développée, mais il faut faire attention à l'expression des idées, par exemple, c'était la partie positive et en bas, il y avait la moins positive, mais elle a su comment l'équilibrer, alors, ça, c'était une motivation pour qu'on continue* » (Traduction libre)⁴².

En somme, nous observons que les étudiants apprécient bien les changements dans la pratique des rétroactions écrites chez les trois professeures. En effet, elles ont été beaucoup plus claires grâce à la précision de celles-ci. Cependant, il existe, quand même, quelques rétroactions écrites qui n'ont pas été très claires pour les étudiants, car elles ne signalaient que l'erreur sans proposer des précisions pour l'améliorer. Ils trouvent aussi qu'elles les ont aidés à être plus

⁴¹ GP1-E3: *Digamos uno con esto le ayudaba a buscar cuáles palabras van y cuáles no en la producción escrita, qué es lo que va primero y lo va después, a veces me ayuda a saber qué es lo que tengo que poner, cómo hacer un párrafo y qué es lo que debe tener.*

⁴² GP1-E1: *Por ejemplo, ella ponía la introducción está bien desarrollada, pero tiene que ponerle atención a la expresión de sus ideas, por ejemplo, estaba la positiva y abajo estaba la menos positiva, pero la supo cómo balancear, entonces eso era como un impulso para que uno siguiera.*

autonomes, à avoir plus de confiance et de conscience au moment de rédiger une production écrite. De plus, les étudiants de P1 et P2 pensent qu'il est très important d'avoir une rétroaction à chaque étape du processus d'écriture, car elle peut les aider à progresser au fur et à mesure. Finalement, il serait intéressant de dire que les étudiants trouvent que les rétroactions écrites ont été plus individuelles et personnalisées. Dans la prochaine section, nous examinerons la perception des étudiants en rapport avec la grille descriptive analytique.

4.7.3. La perception des étudiants de la grille descriptive analytique

Avant, les professeures utilisaient une grille uniforme et les étudiants signalaient que l'intérêt principal était celui de connaître la note obtenue, car elle n'apportait pas de rétroaction. Par contre, la nouvelle grille descriptive analytique utilisée possède plusieurs avantages selon les propos des étudiants. Par exemple, « *les descripteurs offrent la possibilité de savoir ce qu'on cherche pour les différents niveaux d'un critère* » (GP1-E1), « *ce qu'ils doivent faire pour le prochain travail* » (GP1-E3), « *quelles sont les forces et les difficultés* » (GP1-E5), « *ce que la professeure attend de leur travail* » (GP1-E6). La grille descriptive « *permet d'analyser la production écrite selon les différents descripteurs* » (GP2-E2), « *permet au professeur de justifier la note et d'être objectif* » (GP2-E1) et « *aide à avoir plus de conscience de la qualité du travail qu'on est en train de faire* » (GP2-E1). En plus, « *elle permet de faire un travail collaboratif lorsqu'on demande à un autre camarade de corriger la production écrite* » (GP2-E1), « *de savoir sur quoi porte l'évaluation de la production écrite* » (GP2-E3) et « *d'évaluer indépendamment les différents aspects de la production écrite* » (GP2-E4).

Cependant, elle présente quelques inconvénients d'après les propos des étudiants. Par exemple, « *il manque des exemples de travaux qui illustrent une production très satisfaisante et une autre peu satisfaisante afin de savoir ce qu'on attend de chacune* » (GP2-E1), « *il existe une ambiguïté pour les descripteurs du niveau très satisfaisant et satisfaisant pour la pertinence des idées et la cohérence de l'organisation* » (GP3-E2) et « *il faudrait équilibrer la pondération pour certains critères* » (GP2-E2). Malgré ces inconvénients, les étudiants considèrent que la

grille descriptive analytique est « *très claire et ponctuelle* » (GP2-E4), « *qu'ils n'y changerait rien pour l'instant* » (GP1-E5) et « *que c'est une grille très complète* » (GP2-E1).

Il faut dire aussi que les professeures n'ont pas rendu la grille en même temps que le travail corrigé et annoté, sauf P1 qui « *avait rendu tout en même temps, la composition avec la correction et les annotations avec la grille d'évaluation* » (GP1-E1). Les étudiants des autres professeures considèrent que cette façon de faire est « *une bonne stratégie, car de cette manière, ils lisaient ce qui était écrit, parce que si elle avait donné d'abord la grille avec la note, ils auraient vu la note et auraient rangé le travail* » (GP2-E2). De plus, « *c'était très bon, parce qu'ils voyaient ainsi les erreurs et après la note* » (GP2-E7) et « *il y avait plus d'intérêt de lire les commentaires et de voir la correction* » (GP3-E2). En somme, nous trouvons que les étudiants considéraient avantageux l'utilisation d'une grille descriptive analytique pour évaluer leurs productions écrites, malgré quelques inconvénients signalés. Cette situation est très intéressante et elle mérite d'être reprise dans le prochain chapitre lors de la discussion de nos résultats, mais avant nous nous pencherons sur la perception des étudiants sur les améliorations observées dans leur compétence de la production écrite.

4.7.4. La perception des étudiants quant à l'amélioration de leur compétence de la production écrite

Lors du groupe de discussion, nous avons demandé aux étudiants comment ils ont amélioré leur compétence de la production écrite et ils ont signalé en général, une progression et une amélioration par rapport à la session précédente. En effet, « *même s'il y avait quelque chose qui n'était pas bien, ils savaient pourquoi et comment ils devaient faire pour l'améliorer et ils avaient plus de conscience de leurs erreurs* » (GP1-E1). GP1-E3 a aussi mentionné « *qu'au début, il mettait beaucoup de temps pour écrire une production écrite et c'était très difficile, mais maintenant, c'est une autre chose, car il met beaucoup moins de temps et c'est plus facile* ». GP1-E5 est du même avis, car « *avant, c'était très compliqué de faire un paragraphe de dix lignes et, par contre, maintenant, il arrive à faire une composition complète et il ne réfléchit plus en espagnol, sinon il réfléchit en français et les idées lui arrivent en français* ». Pour le cas

de GP2-E2, sa progression est due au fait « *qu'il a commencé à plus utiliser le dictionnaire...et de cette manière, il a augmenté son vocabulaire et il a amélioré son orthographe* ». GP2-E3 et GP2-E1 ont ajouté qu'ils ont senti la progression au moment de « *faire des idées plus précises et concises* ». Finalement, GP3-E2 a signalé que « *sa production s'est améliorée, car elle a commencé à utiliser plus de phrases complexes* ». Avant de terminer cette section, nous présenterons quelques améliorations qu'il faudrait apporter pour les prochains cours.

4.7.5. Les changements ou les suggestions pour le prochain cours

Comme dernière question aux étudiants lors du groupe de discussion, nous leur avons demandé s'il existait des améliorations à faire dans les pratiques évaluatives de leurs professeures pour les prochains cours. Il faut dire que les étudiants ont mentionné peu de nouveaux changements au niveau des pratiques évaluatives, car ils ont aimé ces nouvelles pratiques évaluatives comme nous l'avons déjà mentionné. Cependant, quelques changements au niveau pédagogique ont été suggérés, par exemple : « *interdire l'utilisation des ordinateurs pour rédiger les compositions, car ils corrigent les erreurs* » (GP1-E5), « *synthétiser le livre de vocabulaire, car ils mettent beaucoup de temps pour le remplir* » (GP2-E3), « *changer l'ordre des compositions, c'est-à-dire faire d'abord le développement et puis, la conclusion* » (GP2-E4) et « *essayer d'appliquer plus le contenu travaillé dans le cours de grammaire* » (GP3-E7).

4.7.6. Synthèse des résultats de la 6^e question de recherche

Comme synthèse pour notre dernière question de recherche portant sur la perception des étudiants sur les nouvelles pratiques évaluatives de leurs professeures, nous retenons, de manière générale, les propos suivants : les étudiants ont trouvé des aspects très positifs à ces nouvelles pratiques. Tout d'abord, leurs professeures jouaient plutôt le rôle d'un guide et les pratiques de rétroaction écrite leur ont permis de développer plus leur autonomie et leur confiance et d'augmenter leur prise de conscience (métacognition) au moment d'écrire. Ensuite, l'utilisation de la grille descriptive analytique présentait divers avantages pour améliorer leurs productions écrites, par exemple, elle permettait de justifier la note et de garantir la fiabilité de

l'évaluation, afin de savoir ce qu'on attend de leur production et de faire une autoévaluation de leur travail, entre autres. Évidemment, il existe aussi certains inconvénients comme le manque de travaux qui illustrent les différents niveaux attendus et le manque de clarté de certains descripteurs. Finalement, les étudiants ont considéré que leur compétence de la production écrite s'est améliorée, et ce, même si quelques changements doivent encore être faits dans les prochains cours d'expression écrite.

Nous arrivons ainsi au terme de notre chapitre portant sur l'analyse des données et la présentation des résultats de notre recherche. Ce chapitre nous a permis d'analyser nos six questions de recherche que nous avons déjà synthétisées dans chaque section. Il est temps maintenant de faire la discussion de quelques points saillants qui ont retenu notre attention et qui méritent d'être débattus davantage dans le chapitre 5.

Chapitre V: Synthèse et discussion des résultats

Dans le chapitre précédent, nous avons analysé nos données et présenté les résultats selon nos six questions spécifiques. Il faut se rappeler que l'objectif général de notre recherche était d'examiner « *l'appropriation par les enseignants de pratiques d'évaluation formative visant l'efficacité de la rétroaction et la contribution au développement de la compétence en production écrite chez les apprenants en FLE* ». Dans le présent chapitre, nous échangerons des points saillants en relation avec nos résultats de questions de recherche, en approfondissant notre réflexion critique.

5.1. Les pratiques de rétroactions des professeures universitaires

Pour répondre à notre première question de recherche portant sur « *quelles sont les pratiques évaluatives actuelles de trois professeures universitaires en regard de la rétroaction sur les productions écrites* », nous savons que selon différents auteurs (Bitchener, 2008 ; Bruton, 2009 ; Ferris, 2010 ; Ferris, 2012 ; Guénette et Lyster, 2013 ; Hyland et Hyland, 2006b ; Lee, 2004 ; Russel et Spada, 2006), la rétroaction corrective concerne surtout la correction grammaticale ou lexicale de l'erreur. Elle était considérée comme une partie intégrale du développement de la production écrite (Alvira, 2016 ; Correa Pérez et coll., 2013 ; Duijnhouwer et coll., 2012 ; Storch et Tapper, 1997). Cette pratique était déjà présente chez les trois professeures, surtout lorsqu'il s'agissait d'une correction sur la forme des erreurs linguistiques produites par les étudiants dans leur production écrite. Sa fonction est de permettre à l'apprenant de corriger ses erreurs linguistiques (Bitchener et Ferris, 2012 ; Bruton, 2009 ; Chandler, 2003). Toutefois, les professeurs ont signalé qu'il existait des étudiants qui étaient complètement indifférents aux rétroactions fournies, car ils commettaient les mêmes erreurs dans les productions écrites. Comme l'ont déjà constaté Ion et coll. (2013), dans leur recherche, les étudiants ignoraient la rétroaction, car ils éprouvaient de la difficulté à les comprendre sans oublier que certains soient plus intéressés par la note obtenue comme l'ont signalé Ene et Kosobucki (2016).

En ce qui concerne l'instrument employé pour évaluer la production écrite, nos professeures ont utilisé la grille à échelle uniforme. Cet instrument a l'avantage d'être facile à élaborer (Durand et Chouinard, 2012), car il suffit de proposer le critère d'évaluation et la pondération de chacun sans faire une description détaillée pour chaque échelon. Cette situation a été constatée dans notre recherche où les professeures ont mentionné qu'elles ont considéré les aspects importants pour évaluer la production écrite, comme le fond et la forme, et de les transformer en critères en ajoutant la pondération. Toutefois, l'inconvénient de ce type d'instrument est l'objectivité de l'évaluation, car son interprétation varie d'un évaluateur à l'autre (Côté, 2014). Nous avons aussi pu vérifier cette situation dans notre recherche selon les propos des professeures qui avaient mentionné la difficulté de porter un jugement sur la qualité de la production écrite. De cette manière, nous rejoignons aux résultats obtenus par Dupuy (2004) et Podleskis (2016) qui ont examiné la fiabilité entre les correcteurs d'une grille à échelle uniforme pour la production écrite en français, langue étrangère. Ils ont trouvé qu'il existait un grand écart entre les évaluateurs, ce qui contribuait au manque de fidélité de l'évaluation lorsqu'on utilise ce type d'instrument. Pour notre cas, il est vrai que nos professeures travaillent et remplissent cette grille seules. Donc, ce type d'instrument n'est pas le plus convenable à cause de ce manque de fiabilité entre les évaluateurs.

5.2. Les pratiques de rétroactions selon les étudiants

Pour répondre à notre deuxième question de recherche portant sur « *quelle est la perception des étudiants en regard de ces pratiques évaluatives* », nous savons que différents auteurs (Brookhart, 2010b ; Canabal et Castro, 2012 ; Lozano Martínez et Támez Vargas, 2014 ; McGrath et coll., 2011 ; Ribeiro-Pereira et Assunção-Flores, 2013 ; Tunstall et Gipps, 1996) mentionnent que la rétroaction évaluative sous forme d'une note n'apporte pas beaucoup d'éléments qui contribuent à l'apprentissage des étudiants. Comme ces auteurs ont signalé, elle n'indique pas la manière de corriger les erreurs, elle ne précise pas ce qui est bien fait ou ce qui n'est pas bien fait et elle n'apporte pas d'information pertinente pour les aider à surmonter les difficultés des apprenants. C'est ainsi que dans notre recherche, les étudiants ont signalé qu'ils ne faisaient pas attention à ce type de rétroaction, sinon ils regardaient le résultat et rangeaient

immédiatement le travail. Il est clair que ce type de rétroaction distingue le moment de l'évaluation du moment d'apprentissage, comme le signalent Canabal et Castro (2012), dans leur recherche, car il n'existe pas un suivi personnalisé et individualisé de l'apprentissage de l'étudiant. Certainement, les étudiants ont besoin de cet accompagnement de leurs professeurs pour pouvoir progresser ou savoir comment ils doivent améliorer leurs erreurs. Un autre aspect lié à la rétroaction évaluative est l'utilisation de la grille uniforme pour évaluer la production écrite. D'après les étudiants, ce type d'instrument est important pour connaître la note obtenue dans la production écrite et elle n'offre pas d'autres informations leur permettant de savoir ce qu'ils doivent améliorer, et en plus, elle manque de clarté pour eux, car il n'existe pas de descripteurs expliquant ce qui est attendu dans chaque échelon. De cette manière, elle a une fonction plutôt sommative, comme l'indiquent Brookhart (2010b) et Tunstall et Gipps (1996). La recherche d'Hernández⁴³ (2012) combinant la méthodologie qualitative et quantitative sur la perception des étudiants (n=138) et des professeurs de sept universités irlandaises et anglaises (n=41) confirme nos résultats. En effet, elle mentionne que 87,8 % des enseignants fournissent de la rétroaction accompagnée d'une note, mais cela n'est pas très utile pour les étudiants, car ils ne regardent que le résultat obtenu sans faire attention aux commentaires écrits. Par contre, il est plus utile de fournir une rétroaction sans l'accompagner d'une note et cela produit des effets positifs chez les étudiants, car ils font attention à ce que l'enseignant leur a écrit sur le travail. Cela confirme encore une fois que la note ne joue pas un rôle central dans l'évaluation formative, puisqu'elle ne guide pas l'étudiant à corriger ses difficultés, ne lui offre pas suffisamment d'informations pour résoudre ses problèmes et ne lui indique pas le chemin qu'il doit parcourir pour atteindre les objectifs d'apprentissage.

5.3. Le type de rétroactions écrites fournies par les professeurs

Notre troisième question porte sur « *quels types de rétroactions les professeurs ont-ils formulés dans les productions écrites de leurs étudiants* ». En ce qui concerne le type de contenu

⁴³ Comme instruments de collecte de données, elle a utilisé un questionnaire visant sur la rétroaction et la manière de les utiliser, complété par les professeurs et les étudiants et un entretien semi-dirigé visant sur les pratiques évaluatives auprès des professeurs.

présent dans les rétroactions écrites sous forme de commentaires d'une production écrite, nous savons que les recherches signalent qu'elles touchent autant la forme que le fond (Halté, 1984 ; Min, 2013 ; Roberge, 2008 ; Simard, 1999), mais d'autres signalent qu'elles traitent souvent le fond (Hyland et Hyland, 2001 ; Storch et Tapper, 1997). D'ailleurs, la recherche de Qin et Karabacak (2013) analysant 214 rétroactions écrites repérées, dans la correction de textes argumentatifs fournis par 26 professeurs universitaires turcs d'anglais, langue étrangère, a trouvé que les enseignants ont fait des rétroactions écrites sur différents aspects. Plus de 50 % portaient sur la grammaire (l'efficacité des constructions complexes et les accords), 13 % sur le contenu (la clarté du développement des idées et des propos), 10 % sur le vocabulaire (la justesse du choix des mots et la variété lexicale), moins de 10 % sur l'organisation (l'organisation logique des paragraphes, la séquence logique des idées et l'utilisation adéquate des transitions) et la mécanique (l'orthographe, la ponctuation et le respect du format) et 5 % sur le style (l'utilisation correcte des conventions d'écriture). Donc, il semble que la forme est l'aspect le plus annoté dans cette recherche. Il existe aussi d'autres recherches qui analysent tous les types de rétroactions écrites, soit sous forme de commentaire soit sous forme de correction comme celle de Furneaux et coll. qui ont identifié 4637 rétroactions écrites et ils signalent que la grammaire et le lexique sont les catégories qui ont reçu le plus de rétroaction. Quant aux recherches sur la rétroaction corrective (Bitchener, 2008, Bruton, 2009 ; Ferris, 2010 ; Guénette et Lyster, 2013 ; Lee, 2004), elles signalent que la rétroaction écrite touche souvent la forme, c'est-à-dire la grammaire et le lexique. Pour notre cas, nous rejoignons plutôt les résultats obtenus par Hyland et Hyland (2001) et Storch et Tapper (1997), car nous avons constaté que les rétroactions écrites portant sur le fond comme l'organisation, les idées et la syntaxe étaient les plus employées par les trois professeures, surtout le premier aspect. Il faudrait préciser que pour notre recherche, nous avons pris en compte seulement les commentaires écrits par les professeures, et non les marques de correction sur les erreurs. Il est certain que si nous avons pris en compte toutes les corrections sur les erreurs et le signalement de l'erreur avec le code de correction, l'aspect de la forme aurait été celui qui aurait obtenu le plus de rétroaction écrite. De plus, un autre aspect important à signaler est le fait que les professeures avaient mentionné qu'elles avaient tendance à corriger les erreurs linguistiques au lieu d'écrire un commentaire sur cet aspect. Cette situation s'explique aussi par le fait que la production écrite permet l'apprentissage d'une langue (Sampson, 2013; Sedita, 2013; Williams, 2012) et nous savons

qu'en contexte de langue étrangère, les apprenants font plus d'erreurs linguistiques (Cornaire et Raymond, 1999; Manchon, Roca de Larios et Murphy, 2000). Une correction sur cet aspect va leur permettre de connaître la forme correcte. Cet aspect est déjà signalé par différents auteurs (Bitchener et coll., 2005; Chandler, 2004; Ferris, 1999; Ferris et Roberts, 2001) sur l'importance de continuer à faire la correction grammaticale, car les apprenants ont besoin d'une rétroaction qui lui montre ce qui n'était pas correct pour qu'ils soient conscients de leurs erreurs et favoriser leur développement de la langue. En plus, s'ils ne reçoivent pas de correction de leurs travaux, ils peuvent continuer à avoir une idée fautive de la L2 et ils risquent aussi d'avoir des structures fossilisées qui empêchent leur progression. C'est ainsi que la production écrite a une double fonction : celle de permettre aux apprenants d'apprendre la langue et celle de leur permettre d'apprendre et écrire.

Rodet (2000) propose dans son modèle trois paramètres pour catégoriser la rétroaction écrite, à savoir les contenus (cognitif, métacognitif, méthodologique et affectif), les formulations (positive, négative et constructive) et la visée (prescriptive, informative et suggestive). Nous avons constaté que nos professeures ont formulé surtout des rétroactions de type cognitif, tandis que le type affectif est le moins fréquent chez P1 et le type métacognitif est le moins fréquent chez P2 et P3. Du point de vue de la formulation, le type constructif est le plus utilisé par P2 et P3, tandis que le type positif est le plus fréquent chez P1. Par contre, le type négatif est le moins employé par les trois professeures. Nous comparerons maintenant nos données avec celles des recherches ayant utilisé la même référence pour catégoriser les rétroactions écrites. Dans le tableau 35, nous faisons une comparaison de la catégorisation des annotations selon les différentes recherches ayant utilisé le modèle de Rodet (2000), pour classer la rétroaction des enseignants.

Tableau 37: Comparaison de la catégorisation des annotations

Types : contenu	De Lapointe (2011)	Durand (2012)	et Poirier	Sow (2015)	Chao (2017)			
Méthodologique	+	+	-	+				
Cognitif			+		+	+	+	+
Affectif				-		-		
Métacognitif	-	-			-		-	-

Formulation								
Positif		+	+	+	+	+		
Négatif			-		-	-	-	-
Constructif							+	+

À la lumière de ces résultats, nous observons que du point de vue de contenu, les rétroactions de type méthodologique sont les plus fréquentes (+), dans la recherche collaborative de Lapointe, avec une enseignante en mathématiques et une autre qui avait travaillé la prise de notes (lecture) de Durand et Poirier (2012). Tandis que chez Sow (2015) et Chao (2017), qui ont travaillé la production écrite, c'était le type cognitif. Nous considérons que le type d'activité a pu influencer la fréquence de type de rétroactions, comme il est déjà mentionné par Durand et Poirier (2012) et Lapointe (2011), dans leurs recherches. En effet, pour notre cas, où il s'agit d'une production écrite, les trois professeures ont formulé davantage des rétroactions de type cognitif parce qu'elles leur permettent de corriger les erreurs des apprenants, en précisant ce qui manquait ou d'indiquer que ce qui est écrit est acceptable pour assurer la compréhension de l'apprenant. Par contre, le type métacognitif est le moins fréquent dans la plupart des recherches ayant utilisé cette catégorisation de Rodet (2000). Nous pensons que pour notre cas, cette situation est due au fait que les enseignants n'étaient pas très intéressés à amener l'apprenant à réfléchir à ses processus d'apprentissage à travers le questionnement, sinon elles préféreraient préciser exactement ce qu'ils devaient corriger ou améliorer, comme elles ont mentionné pendant le deuxième entretien, car pour elles, il est plus clair de signaler le problème qu'ils ont eu et de leur dire la manière de le corriger. De plus, il faut se souvenir que les étudiants avaient signalé, dans leurs propos, qu'ils ne participaient pas souvent à leur évaluation, le type métacognitif permettait justement aux étudiants d'évaluer leur propre processus d'apprentissage et c'est ainsi que ce type était moins utilisé par nos enseignantes. Du point de vue des similitudes de notre recherche avec celle de Sow (2015), nous avons organisé une formation auprès des professeurs avant de mettre en place de nouvelles pratiques et en ce qui concerne les différences, il s'agit notamment du type de public, c'est-à-dire Sow (2015) avait travaillé avec les enseignantes du primaire du français, langue seconde, et nous avons collaboré avec les professeures universitaires du français, langue étrangère, contrairement à Sow (2015) qui a travaillé avec les enseignantes du primaire. De plus, nous avons traité de la rétroaction corrective et des grilles descriptives analytiques, ce qui n'est pas le cas chez ce chercheur. Par ailleurs, nos

résultats se rejoignent surtout en ce qui concerne le contenu cognitif de la rétroaction écrite. Par contre, les autres deux recherches collaboratives, celle de Lapointe (2011) est dans le domaine des mathématiques et celle de Durand et Poirier (2012) traite de la rétroaction orale, ceci peut expliquer aussi la différence rencontrée entre ces recherches et la nôtre. Quant à la formulation, le type positif est le plus employé selon les différentes recherches, mais pour notre cas, deux professeures (P2 et P3) ont préféré formuler plus fréquemment des rétroactions de type constructif qui vise à approfondir les connaissances des apprenants en leur donnant une suggestion d'une possibilité de correction du travail sans donner immédiatement la réponse à leur problème, c'est-à-dire en leur suggérant des pistes pour qu'ils fassent la correction. Il est certain que ces deux professeures ont préféré ce type pour inviter l'apprenant à découvrir et réfléchir à son erreur en lui donnant des pistes au lieu de faire une rétroaction positive ou négative qui ressort ce qui est bien ou ce qui ne l'est pas.

5.4. L'utilisation de la rétroaction écrite et des grilles descriptives par les étudiants

Notre quatrième question porte sur « *comment les étudiants ont-ils utilisé la rétroaction écrite et les grilles descriptives* ». Il faudrait se souvenir que la rétroaction écrite est une information que l'enseignant écrit sur le travail d'un étudiant afin de l'aider à réviser ou corriger sa production écrite (Brookhart, 2010b ; Gerbault, 2010 ; Furneaux, 2007 ; Jamalinesari et coll., 2015 ; Roberge, 2008). Certainement, dans notre recherche, nos étudiants ont signalé la fonction rédactionnelle, en termes de Simard (1999), de la rétroaction écrite, car elle leur permet d'observer les erreurs commises et de les corriger. C'est ainsi qu'elle est très importante pour identifier leurs erreurs (Guénette, 2010 ; Simard, 1999). De cette manière, elle peut être utilisée pour orienter la correction de l'apprenant (Chandler, 2003 ; Bernal Suancha, 2008 ; Ferris, 1999 ; Sheen, 2011) et pour réécrire ce que l'enseignant attend d'eux (Mcmartin-Miller, 2014). Il est sûr qu'une production écrite sans rétroaction n'est pas très utile pour les apprenants, puisqu'ils ne vont pas savoir ce qu'ils doivent améliorer ou comment le faire. C'est ainsi que plusieurs recherches ont signalé que la rétroaction écrite permettait aux apprenants d'améliorer leurs travaux (Bailey et Garner, 2010 ; Bitchener, 2008 ; Ferris et Roberts, 2001 ; Mcmartin-

Miller, 2014 ; Bitchener, Young et Cameron, 2005) comme nous avons pu le constater dans notre recherche, car les étudiants ont mentionné qu'elle leur permettait de réviser leur production et de l'améliorer selon ce que les professeures avaient signalé. De plus, elle est très utile pour éviter de répéter les mêmes erreurs dans un autre travail. Nous avons aussi pu observer que la rétroaction écrite permettait aux étudiants de diminuer le nombre d'erreurs linguistiques dans leur production retravaillée. De cette manière, nous pouvons dire que la rétroaction joue un rôle très important dans le développement d'une langue étrangère, c'est-à-dire la production écrite leur permet d'apprendre la langue (Lopez, 2012 ; Sedita, 2013 ; Williams, 2012). Il faudrait se rappeler que la L2 d'un apprenant est dynamique et évolue selon l'acquisition de différentes règles que l'apprenant intègre dans son interlangue (Selinker, 1972). D'ailleurs, nous avons aussi constaté que les étudiants ont mentionné que la rétroaction écrite reçue était une source d'encouragement et de motivation (Hyland et Hyland, 2006a ; Chandler, 2004 ; Ferris, 1999 ; Jamalinesari et coll., 2015 ; Kluger et DeNisi, 1996 ; Vollmeyer et Rheinberg, 2015), car ils considéraient important que leur professeure signale d'abord les aspects réussis de leur production, et puis, ce qu'ils devaient améliorer. Ceci est aussi présent dans la recherche de Hyland et Hyland (2001) qui avaient trouvé que 75 % des rétroactions écrites des enseignants commençaient par un aspect positif, et après, continuer avec un aspect négatif pour faire un équilibre entre les deux. C'est ainsi que nos étudiants ont apprécié cette manière de faire de nos professeures. Il est vrai aussi que les rétroactions positives et négatives influencent sur la motivation des apprenants, comme le signalent Evans (2013), Hattie et Timperley (2007), Hyland et Hyland (2001), Lipnevich et Smith (2009b), Kluger et DeNisi (1996). Pour notre cas, nous avons constaté que les rétroactions ont été utilisées par les étudiants comme une source de motivation. Cependant, nos étudiants indiquaient qu'il était important qu'elles précisent ce qu'ils devaient améliorer. C'est ainsi qu'il est important que la rétroaction apporte une information qui permet à l'étudiant de poursuivre son apprentissage pour la rendre efficace au lieu de fournir uniquement un élément de motivation qui semble être inefficace. C'est pour cela que Bailey et Garner (2010) ont mentionné que la rétroaction devait avoir un rôle formatif et un autre affectif. Le premier aide le développement du processus d'apprentissage et le deuxième contribue à la motivation. Elles permettent de cette manière de maintenir un dialogue pédagogique entre l'enseignant et l'apprenant (Halté, 1984 ; Morrissette, 1999), cela étant une fonction essentielle de la rétroaction.

Par rapport à l'instrument d'évaluation, il est important de mentionner que les étudiants ont utilisé la grille descriptive analytique de différentes manières. Par exemple, ils l'ont employée pour faire une autoévaluation de leur travail avant de le rendre au professeur, cela s'accorde avec différentes recherches empiriques (Gagnon et coll., 2014 ; Diab et Balaa, 2011 ; Forrest et Moquett, 2016 ; Guzmán Cedillo, 2013 ; Leggette et coll., 2013). La grille descriptive analytique a la caractéristique d'offrir une description de ce qui est attendu à chaque échelon pour les différents critères pour lesquels le travail est évalué, cela permet certainement aux étudiants de comparer leur production écrite avec ce qui est décrit. De plus, elle offre la possibilité de l'utiliser comme un guide pour rédiger leur production écrite, c'est-à-dire comparer ce qui est attendu par l'enseignant et ce qu'ils ont écrit dans leur production. Toutefois, il est nécessaire que les étudiants comprennent bien les descripteurs et les critères pour qu'ils puissent autoévaluer justement leur travail en les amenant à l'autorégulation de leur apprentissage, car ils effectueront des modifications, des corrections et des améliorations à leur production avant de la remettre au professeur comme l'ont signalé nos étudiants. De plus, cette situation peut mener l'étudiant à s'engager et à être plus responsable dans ses apprentissages, car il a plus de conscience de ce qui est évalué et de ce qui est attendu par le professeur. Il est important de mentionner que certains étudiants ne l'ont pas employée pour faire une autoévaluation de leur travail, ils l'ont seulement utilisée pour justifier la note obtenue, car elle leur permettait de comparer facilement leur travail avec les différents critères et descripteurs pour savoir si la note donnée par leurs professeurs correspondait à leur travail et de comprendre le résultat obtenu. De cette manière, ils sentent que l'évaluation est plus objective. Cela rejoint la recherche de Fernández et Fialho (2016), Nordrum et coll. (2013), de Raposo-Rivas et Martinez-Figueira (2014) et Vanier (2011) qui avaient trouvé que la grille avait pour fonction d'informer les étudiants sur les critères d'évaluation en garantissant sa transparence à la différence des rétroactions écrites qui leur permettaient de savoir sur quoi ils devaient retravailler. Ainsi, nous voyons que la grille n'a pas seulement la fonction de permettre aux étudiants d'autoévaluer leur travail, elle leur permet aussi de savoir ce qui est évalué, et ce sur quoi ils sont évalués pour justifier le résultat obtenu. C'est ainsi que différentes recherches constatent que cet instrument permet à l'étudiant d'améliorer leur travail au fur et à mesure (Guzmán Cedillo, 2013 ; Leggette et coll., 2013 ; Raposo-Rivas et Martinez-Figueira, 2014).

Dans notre recherche, nos étudiants ont mentionné qu'ils ont utilisé la grille pour s'améliorer, c'est-à-dire qu'ils examinaient le résultat obtenu dans chaque critère et essayaient de l'améliorer pour le prochain travail. Nous avons pu observer cette situation chez les étudiants, surtout chez ceux de P2, qui ont fait une progression au fur et à mesure dans les différents travaux.

5.5. Les changements dans les pratiques évaluatives chez les professeures

Notre cinquième question porte sur « *en quoi les pratiques évaluatives de trois professeures universitaires se sont-elles transformées* ». Selon les différents auteurs (Bourassa et Boudjaoui, 2012 ; Desgagné et coll., 2001 ; Durand et Poirier, 2012 ; Morrissette, 2013), la recherche collaborative a la caractéristique de faire la recherche avec les participants dans l'objectif de changer leurs pratiques à travers une formation. S'il est vrai que nous avons proposé aux professeures une formation avant le début de la recherche afin de les outiller pour faire une rétroaction efficace et pour mettre en place la grille descriptive analytique, un nouvel instrument d'évaluation auquel elles n'étaient pas habituées. Nous avons pu constater que les changements, au moins pour la session où nous avons collecté nos données pour la recherche, étaient présents. Par exemple, pour le cas de la rétroaction, dans un contexte d'efficacité, elle doit avoir certaines caractéristiques et fonctions : (1) être immédiate pour rediriger l'apprentissage, (2) être descriptive pour l'orienter, (3) être précise et claire en indiquant les points forts et faibles du travail de l'apprenant (Brookhart, 2010b ; Nicol et Marfalane-Dick, 2006 ; Valdivia, 2014). Dans notre cas, nous avons constaté que la rétroaction reçue par les étudiants avant la mise en place de nouvelles pratiques n'avait pas ces caractéristiques, surtout chez P1 et P2, car ils en recevaient rarement et seuls des problèmes très généraux étaient signalés. Cette situation a fait que la rétroaction reçue par les étudiants n'était pas très efficace, car ils ne la comprenaient pas, ils ne savaient pas non plus ce qu'ils devaient faire pour corriger leurs problèmes et ils n'en recevaient pas suffisamment. C'est ainsi qu'ils ne la prenaient pas en considération. Bailey et Garner (2010) et Hernández (2012) avaient aussi constaté qu'une rétroaction qui n'est pas claire pour l'étudiant est fréquemment ignorée par celui-ci, car elle n'a aucune utilité pour lui. Par contre, pendant la session où s'est déroulée notre recherche, les pratiques de rétroactions des enseignantes se sont transformées. En effet, elles étaient plus personnalisées en se centrant sur

un problème spécifique de l'étudiant, elles étaient plus individuelles et elles étaient plus descriptives en leur signalant leur faiblesse et la manière de la surmonter. Évidemment, cela a permis aux étudiants de développer davantage leur autonomie, car ils savaient sur quoi ils s'étaient trompés, comment ils devaient l'améliorer et comment ils devaient y parvenir, rejoignant de cette manière les recherches d'Evans (2013), d'Ion et coll. (2013) et de Simard (1999). L'autonomie est l'un des objectifs poursuivis par l'évaluation formative, mais pour que l'apprenant devienne autonome, il faut lui donner tous les outils et les stratégies nécessaires. En plus, il faut absolument le guider au début pour qu'ils réussissent à le faire. Sans ce guidage de l'enseignant, il est difficile qu'il développe cette capacité comme nous l'avons observé chez les étudiants qui ne savaient pas quoi faire avec la rétroaction reçue. Probablement, ce changement vient de la formation proposée par le chercheur au début de la session lorsqu'il a travaillé avec les participantes les caractéristiques d'une rétroaction efficace et la façon de formuler des rétroactions plus descriptives. Dans leur recherche, Lapointe (2012) et Sow (2015) ont aussi constaté ce type de changements dans les pratiques des enseignants après avoir suivi une formation. Il faut se souvenir qu'au début de la recherche, P1 avait la caractéristique d'un enseignant supporteur qui utilisait des symboles ou des commentaires indiquant la présence d'une erreur, P2 et P3 étaient plutôt un enseignant fournisseur qui proposait la forme correcte selon la proposition de Furneaux et coll. (2007). Après la recherche, nous observons que la façon de faire de la rétroaction a varié un peu, car il semble que les trois ont pris la caractéristique d'un enseignant conseiller qui indique au moyen d'un commentaire l'aspect du texte qu'il faut retravailler ou l'aspect qu'il faut améliorer. Cette situation nous amène à penser à l'existence d'un changement entraîné par une réflexion plus profonde des pratiques des participantes. Il est sûr que nous ne pouvons pas savoir si ces changements resteront intégrés dans les pratiques évaluatives de ces trois professeures pour les autres sessions, car nous n'avons pas poursuivi une collaboration formelle à la suite de cette recherche. Toutefois, nous pouvons dire que du point de vue de l'instrumentation, ce changement est bien présent dans leurs pratiques évaluatives, car la grille descriptive analytique a subi des améliorations et a été utilisée pendant toute l'année 2017, dans les cours d'expression écrite et que même d'autres professeurs, qui n'avaient pas participé à la recherche l'année dernière, ont adhéré à l'utiliser dans leurs cours. Toutefois, nous n'avons pas documenté cette donnée, car elle ne concerne pas l'objectif de notre recherche.

Comme nous venons de mentionner, du point de vue de l'instrumentation, le changement est bien présent dans les pratiques évaluatives des professeures. Cet instrument permet de faire état du progrès de l'étudiant vers la maîtrise de la compétence s'il est appliqué à intervalles réguliers (Durand et Chouinard, 2012 ; Scallon, 2000). Cette situation a été constatée aussi dans notre recherche, où nous avons observé la progression des étudiants dans les différents critères. Cependant, cette progression a été moins évidente pour les étudiants de P1 et de P3. Le cas de P1 peut être expliqué par le type de rétroactions écrites offertes par l'enseignante qui n'ont pas été aussi efficaces, comme nous l'avons mentionné précédemment. Pour le cas de P3, la difficulté réside sur le fait qu'elle a travaillé différents types de production écrite, donc il est difficile de voir une progression assez significative de la part des étudiants. Il est certain que la grille descriptive analytique nous permet de documenter et d'avoir des traces de l'évolution des apprenants pour chaque critère, lorsqu'elle est utilisée, à plusieurs reprises, pendant la session. Ainsi, l'enseignant peut préparer un plan de remédiation pour les aider à surmonter leurs difficultés et aussi faire des ajustements à son enseignement pour les aider à arriver à l'échelon désiré. Cela est très avantageux pour l'enseignant, car il peut avoir un portrait des forces et des faiblesses des étudiants pour chaque critère, comme l'a déjà constaté Reddy (2011), dans sa recherche avec des étudiants universitaires en Inde. Les résultats montrent que les étudiants ont progressé d'un travail à l'autre, surtout pour le critère d'analyse. Par contre, pour le critère de recommandations et de qualité de la langue, le progrès s'est fait uniquement dans le dernier travail et pour le critère de l'identification de la situation, il n'y a pas eu de progrès pour les trois travaux. Comme conclusions, l'auteur mentionne que la grille descriptive informe les étudiants sur leur progrès dans une période de temps et informe les enseignants sur l'efficacité de leur enseignement. Nos professeures ont trouvé que cette grille a été très pertinente pour évaluer une production écrite, car elle présentait tous les critères nécessaires qu'on doit observer au moment de juger la qualité d'une production écrite. Ces critères représentent les deux dimensions à considérer dans une production écrite, soit la dimension globale (le contenu), comme l'organisation et la structure du texte, la cohérence et la cohésion, la pertinence des idées et la dimension locale (la forme), comme la morphosyntaxe, l'orthographe d'usage, le lexique. Ces aspects étaient déjà mentionnés dans les recherches de Muñoz et Valenzuela (2015) auprès de 745 étudiants et 11 professeurs universitaires et de Rublee (2014) sur la perception des étudiants

et des professeurs dans une université australienne. De plus, ces aspects évaluent bien les cinq domaines de compétences qui interviennent lors de la rédaction d'une production écrite (Beacco, 2007). En effet, elle ne priorise pas seulement l'aspect linguistique, mais elle prend en considération l'aspect pragmatique et sociolinguistique, qui sont nécessaires pour le développement de la production écrite, c'est-à-dire il ne s'agit pas de respecter seulement les règles grammaticales, orthographiques et lexicales, sinon il faut savoir comment organiser son texte, faire les transitions d'un paragraphe à l'autre, respecter l'intention de l'auteur, produire un texte adéquat pour une situation de communication, exprimer clairement les idées, etc. Cette situation s'accorde énormément avec l'idée d'évaluation selon la perspective actionnelle (Bourguignon, 2009). Évidemment, toute grille descriptive analytique de première génération a besoin d'être améliorée et retravaillée pour la transformer en une grille de deuxième génération en termes de Côté, Furze et coll. (2015) et Reddy (2011). En effet, pour notre cas, les professeures ont indiqué qu'il existait des descripteurs qui n'étaient pas très clairs pour certains critères et il y avait aussi des critères qui n'étaient pas adéquats pour le niveau des étudiants. De plus, lorsque la grille a été construite, nous n'avons pas de travaux représentatifs pour chaque niveau qui auraient pu aider à en construire une plus adaptée à la réalité de nos étudiants. Ils ont même manifesté qu'ils avaient eu certaines difficultés pour comprendre la différence d'un échelon à l'autre à cause de l'ambiguïté de certains descripteurs, surtout ceux liés à la pertinence des idées et à la cohérence de l'organisation. C'est ainsi que nous considérons que la construction d'une grille descriptive analytique n'est pas facile, requiert beaucoup de réflexion et demande de consacrer beaucoup de temps pour sa conception, comme l'a déjà mentionné Rublee (2014). De plus, elle requiert certainement d'avoir des exemples de travaux représentatifs pour chaque échelon. De cette manière, sa construction est plus facile et représente bien ce que nous attendons dans chaque échelon. Cependant, nous ne pouvons pas nier qu'une fois qu'on a une grille bien construite, il est plus facile pour l'enseignant de porter un jugement sur la production écrite des étudiants, comme nous avons pu le constater chez nos professeures. En effet, elles ont mentionné que la grille descriptive analytique rendait plus facile l'évaluation, car elle leur permettait de justifier la note, garantissait la transparence et l'objectivité de l'évaluation grâce à la gradation des différents échelons rejoignant ainsi les recherches d'Arribalzaga (2016), Diab et Balaa (2011) ; Raposo et Martínez (2011) et Vanier (2011). En effet, Rublee (2014) a aussi constaté la fluidité de l'évaluation, avec la grille descriptive

analytique, parce que cela a permis d'économiser du temps lors de l'évaluation. En plus, elle a permis de discriminer les bonnes productions des moins bonnes grâce à la fiabilité de son évaluation selon Muñoz et Valenzuela (2015). Cependant, pour notre cas, nous n'avons pas pu constater le haut degré de consistance dans l'accord inter-juge, surtout lorsque les évaluateurs ont été entraînés selon Muñoz et Valenzuela (2015), car nos enseignantes ont évalué seules leurs productions écrites.

Finalement, les professeures ont mentionné que le nombre d'étudiants par classe est un facteur négatif qui peut empêcher d'avoir le temps nécessaire pour effectuer une bonne correction et pour fournir une rétroaction efficace. De plus, elles ont constaté que ces nouvelles pratiques demandent d'investir plus de temps de correction, comme l'avait signalé P2 au début de la session, car elle mettait plus d'une heure par copie. Hernandez (2012), Lozano et Tamez (2014) et Sow (2014) l'ont aussi constaté dans leur recherche en mentionnant que la rétroaction efficace est très difficile à réaliser si les groupes sont très nombreux. De cette manière, les enseignants ne peuvent pas dédier beaucoup de temps pour faire la correction et une bonne rétroaction. Canabal et Castro (2012) et Romainville (2006) ajoutent aussi que ce facteur empêche que l'enseignant ait un suivi personnalisé et individualisé de l'apprentissage de l'étudiant. Effectivement, le temps et le nombre d'étudiants sont des facteurs qui entraînent des difficultés au bon développement des pratiques évaluatives formatives, mais nous ne pouvons pas nier l'existence des bénéfices qu'elles apportent à l'apprentissage des étudiants. C'est pour cela que nos enseignantes ont signalé qu'elles préfèrent continuer à employer ces nouvelles pratiques malgré les quelques inconvénients soulevés.

5.6. La perception des étudiants sur les nouvelles pratiques d'évaluation

Notre sixième et dernière question porte sur « *comment les étudiants perçoivent-ils ces nouvelles pratiques évaluatives* ». Les étudiants ont eu une vision plus positive des pratiques utilisées par leur professeure pendant la mise en pratique de nouvelles pratiques de rétroaction, car leur professeure jouait plutôt le rôle d'un guide, ils étaient informés des critères sur lesquels portait l'évaluation de la production écrite et on retrouvait plus de rétroactions individualisées

sur la manière d'améliorer leur travail en signalant les erreurs et en écrivant un commentaire général sur les problèmes rencontrés et ceux à retravailler. Nous constatons que dans ce contexte les étudiants apprécient bien les pratiques en lien avec la nouvelle perspective en évaluation, car l'enseignant crée les environnements pédagogiques propices pour favoriser l'apprentissage (Durand et Chouinard, 2012; Leroux et Bigras, 2003; Scallon, 2004). Il est certain que les étudiants considèrent que la rétroaction écrite individuelle et personnelle était un gain pour l'apprentissage, car elle les a aidés à développer plus d'autonomie, d'approfondir leur réflexion sur leurs erreurs et d'augmenter leur confiance au moment d'écrire. Cette situation a été signalée par Ion et coll. (2013) et Vollmeyer et Rheinberg (2005) qui ont observé un intérêt de leurs professeurs pour écrire la rétroaction écrite et cela les encourageait à travailler plus sur la qualité de leur production. Ceci a aussi été constaté dans la recherche de Roberge (2008) qui avait trouvé qu'il existait une préférence de la part des apprenants pour la rétroaction écrite qui présentait des explications à leurs erreurs et qui leur donnaient des pistes pour la réécriture.

Un autre point important à signaler le code de correction utilisé par les professeures. Certains étudiants ont remarqué des difficultés pour comprendre le code utilisé, comme l'a signalé Rouleau-Girard (2015), dans sa recherche qualitative avec trois enseignants de cours de francisation et 24 étudiants (12 faibles et 12 forts), parce qu'il fallait l'enseigner comme un autre langage, un métalangage ou que les apprenants éprouvaient des difficultés de se rappeler le sens du code de correction (Guénette et Lyster, 2013) ou ils recouraient souvent à la grille de correction pour se rappeler la signification de chaque code utilisé (Ammar, Daigle et Lefrançois, 2015). Ceci a été constaté dans notre recherche, car les étudiants ont signalé qu'au début, ils avaient des difficultés pour comprendre le sens du code de correction utilisé, ils n'y étaient pas habitués et ils avaient besoin d'une explication plus détaillée de la part du professeur. Les étudiants ont aussi mentionné que lorsqu'ils ont pu comprendre le sens du code, ils l'ont trouvé très utile, car il leur permettait de reconnaître le type d'erreur en contexte. Ainsi, ils pouvaient faire la correction. Il faudrait signaler que dans notre recherche, nous n'avons pas utilisé un code de correction très complexe, comme il était signalé dans les autres recherches, puisque nous avons utilisé un code de correction composé de cinq sigles qui étaient facilement retenus par les étudiants. C'est la raison pour laquelle nos étudiants ont mentionné que ce code était clair pour eux et qu'après, ils n'ont pas eu beaucoup de difficultés pour se rappeler le sens et la

signification de chaque sigle utilisé. Vokic (2008) avait mentionné dans sa recherche qu'un code peu nombreux et clair était plus facile pour l'étudiant à comprendre. Il est important de remarquer que la rétroaction indirecte présentait aussi un autre inconvénient, à savoir la difficulté de corriger certaines erreurs de syntaxe ou de structure. Ce résultat s'accorde avec la recherche quasi-expérimentale de Li et Li (2012), avec 4 étudiants universitaires chinois d'anglais, langue étrangère, qui ont écrit cinq compositions. En effet, les chercheurs ont constaté que les étudiants n'ont pas fait beaucoup de changement dans la complexité lexicale et structurale des phrases, sinon de corriger les erreurs d'orthographe, les accords sujet-verbe ou temps et l'ordre des mots dans la phrase. Bitchener (2008) et Chandler (2003) ont aussi signalé dans leurs recherches que la correction des erreurs complexes comme la syntaxe était moins efficace lorsqu'on utilise la rétroaction corrective indirecte. C'est pour cela que Bitchener et Knoch (2009) ont mentionné que la rétroaction directe proposait une solution plus efficace pour les erreurs complexes, comme la syntaxe pour les étudiants qui n'ont pas les connaissances nécessaires pour corriger ce type d'erreur. Eslami (2014) a signalé que la rétroaction corrective directe était plus efficace pour les apprenants débutants qui n'étaient pas encore capables de faire une correction de leurs erreurs. Pour notre cas, nous avons pu observer que pour la production écrite retravaillée, les étudiants de P1 et P2 ont fait une diminution de leurs erreurs concernant la première version. Un autre inconvénient que nous avons trouvé dans notre recherche sur la rétroaction corrective indirecte est celui de demander aux étudiants d'investir plus de leur temps pour faire la correction, comme l'avaient aussi signalé Guénette et Lyster (2013), car ils devaient refaire leur travail et trouver par eux-mêmes la solution. Finalement, nous considérons que chaque technique a une fonction spécifique et chacune a ses propres avantages et inconvénients. Donc, il est important de combiner les deux techniques selon les facteurs suivants : (1) le moment de l'apprentissage, car, par exemple, si c'est au début de l'apprentissage, l'apprenant a encore l'opportunité de retravailler sa production écrite, il est possible que la rétroaction corrective indirecte soit plus avantageuse. Alors que si c'est à la fin de l'apprentissage, l'apprenant continue à commettre la même erreur, il est fort probable qu'une rétroaction corrective directe sera plus pertinente, (2) le type d'erreur, car il existe des erreurs difficiles pour lesquelles l'apprenant ne peut pas les corriger seul. Dans ce cas-là, il serait préférable d'utiliser une rétroaction corrective directe, (3) le niveau de l'apprenant, car un apprenant qui est au début de son apprentissage possède moins d'outils et de connaissances pour

corriger tout seul ses erreurs, dans ce cas-là, il est préférable d'utiliser une rétroaction corrective directe, à la différence d'un apprenant avancé qui a plus de connaissances et de stratégies, donc, pour lui, il s'avère pertinent de faire une rétroaction corrective indirecte. Rouleau-Girard (2012) ajoute le type d'apprenant, s'il s'agit d'un apprenant faible ou fort, car elle constate dans sa recherche que les étudiants faibles ont fait beaucoup plus de mauvaises révisions que les forts, même si la différence n'était pas significative. Par rapport au type d'erreurs, les forts ont fait une meilleure révision de l'orthographe lexicale que les faibles. En ce qui concerne la révision de la syntaxe et du lexique, avec la rétroaction indirecte, les étudiants faibles ont eu beaucoup plus de difficultés que les forts. Pour notre cas, il est vrai que nous n'avons pas fait une séparation de la catégorie de l'erreur, mais nous avons pu constater pour le travail retravaillé le nombre d'erreurs a diminué lorsqu'il s'agissait de la rétroaction corrective directe et il n'y a pas de différences remarquables selon le type d'apprenant. Par contre, lorsqu'il s'agissait de la rétroaction corrective indirecte, nous avons observé que les étudiants forts ont réussi à diminuer considérablement les erreurs dans le travail retravaillé à la différence des étudiants faibles ou moyens. De plus, il est important de mentionner qu'à la différence de la rétroaction corrective directe, qui n'apportait pas beaucoup de bénéfices pour un apprentissage à long-terme selon Lee (2008), la rétroaction corrective indirecte engage l'apprenant dans son processus d'apprentissage (Bitchener et Ferris, 2012; Eslami, 2014; Ferris, 2004; Ferris, 2010). Ceci a aussi été constaté dans notre recherche, car les étudiants ont signalé qu'ils mettaient plus de temps pour retravailler leur production et qu'ils étaient plus motivés pour l'apprentissage. Certains étudiants ont signalé qu'avant ils faisaient leur travail la veille, mais maintenant, ils prenaient plus de temps pour le faire.

En ce qui concerne la grille descriptive analytique, ils considèrent aussi comme une expérience positive car d'un côté, elle leur permet de savoir ce que leur professeure attend de leur travail, parce qu'elle aide l'étudiant à comprendre les trois questions liées à l'évaluation formative, à savoir « où je m'en vais? », « où je suis maintenant? » et « qu'est-ce que je vais faire par la suite? » (Stiggins et coll., 2006). Tout d'abord, elle offre à l'apprenant une description des critères selon chaque échelon pour le guider à faire son travail. Donc, il est conscient de ce qu'on attend de sa production. Puis, au moment d'avoir la grille complétée par l'enseignant, il va savoir où il se situe par rapport à la grille et ce qui lui manque pour atteindre

ce qui est attendu. Finalement, à partir de la grille, il va savoir sur quels aspects il doit réinvestir et ce qu'il lui manque pour se situer dans l'échelon attendu. D'un autre côté, la grille analytique a aussi l'avantage d'offrir une bonne rétroaction aux apprenants, car elle leur offre la possibilité de connaître leurs forces et leurs faiblesses pour chaque critère lorsque l'enseignant leur rend la grille complétée (Bachman et Palmer, 2010 ; Brookhart et Nitko, 2008; Rezaie et Lovorn, 2010; Wiggins, 1998). De cette manière, ils peuvent utiliser la grille pour retravailler leur production et l'améliorer. Évidemment, dans notre recherche, nos apprenants ont considéré que lorsqu'ils ont reçu la grille analytique complétée, ils ont pu l'utiliser pour savoir ce qu'ils devaient faire ou améliorer pour le prochain travail, et en même temps, l'utiliser pour arriver à se situer dans un meilleur échelon suivant ce qui est décrit par les différents descripteurs offerts par la grille. De plus, il est pertinent de signaler que la grille analytique est plus efficace pour les étudiants si elle est accompagnée des exemples des travaux des étudiants, car cela les aide à savoir ce qu'on cherche pour chaque échelon de la grille (Lipnevich et coll., 2014 ; Stiggins et coll., 2007). Cette situation a été aussi mentionnée par nos étudiants qui ont considéré que le fait de ne pas avoir des travaux représentatifs pour chaque échelon était l'un des plus grands inconvénients de la grille analytique, car ils ne pouvaient pas savoir clairement ce qu'on attendait dans une production écrite « très satisfaisante » ou « satisfaisante », etc. C'est ainsi qu'il est nécessaire pour la prochaine fois de présenter des travaux illustrant les différents échelons de la grille pour montrer aux étudiants ce qui est attendu de la rédaction d'un texte. Toutefois, pour notre recherche, nous n'avons pas pu collecter des travaux représentatifs pour chaque critère selon chaque échelon pour les utiliser ensuite comme exemples pour les étudiants. Cela aurait été plus bénéfique pour l'apprentissage des étudiants et cela aurait pu les aider à tirer au maximum profit de cette grille. Par ailleurs, rien n'empêche les enseignants d'utiliser ces copies pour une prochaine cohorte.

Dans deux recherches quantitatives sur la perception des étudiants, Diab et Balaa (2011) ainsi que Forrest et Moquett (2016) ont signalé que l'utilisation de la grille analytique permettait aux étudiants d'améliorer et de progresser dans leur production écrite, surtout s'ils devaient la retravailler. Par exemple, chez Diab et Balaa (2011), le t-test a révélé une différence significative de la note obtenue dans le premier brouillon et le deuxième, car les étudiants ont obtenu un meilleur résultat dans le deuxième brouillon qui a été retravaillé. Et chez Forrest et Moquett

(2016), au moment de comparer l'évaluation du premier travail et du travail retravaillé par les élèves, les auteurs ont constaté que dans le premier, les résultats des élèves se situaient à l'échelon insuffisant, et dans le dernier, les élèves se sont améliorés et leur production se situait plutôt dans les deux premiers échelons pour la plupart des critères, surtout le développement de la thèse et la pertinence des idées. Ceci a été aussi constaté dans notre recherche, car nous observons que le travail qui a été retravaillé par les étudiants de la deuxième année a montré une progression assez significative, surtout chez les étudiants de la P2. De plus, ces étudiants ont mentionné qu'ils se sont servis de la grille pour faire les changements de leur production et essayer de se situer dans un meilleur échelon, car ils savaient ce qu'ils devaient faire pour leur prochain travail. De cette manière, nous ne pouvons pas négliger le bénéfice que ce type d'instrument peut apporter à l'apprentissage chez les étudiants, car il les engage à participer activement dans leur propre apprentissage, en favorisant leur autonomie, leur métacognition et leur autorégulation.

Finalement, les étudiants ont mentionné qu'il voyait de façon positive le fait de revoir le travail sans note, car cela leur a permis de se concentrer sur les rétroactions écrites au lieu de la note. Comme nous avons déjà mentionné dans les sections précédentes, la note n'apporte pas beaucoup d'information pour aider les étudiants à savoir ce qu'ils devaient retravailler (Brookhart, 2010b ; Canabal et Castro, 2012 ; Lozano Martínez et Támez Vargas, 2014 ; McGrath et coll., 2011 ; Ribeiro-Pereira et Assunção-Flores, 2013 ; Tunstall et Gipps, 1996). Il serait donc important de proposer le travail sans la note pour que les étudiants s'intéressent à lire et à regarder davantage la correction faite par leur professeur. De plus, il est essentiel que l'enseignant accorde un temps en classe pour que les étudiants puissent lire les rétroactions fournies, comme nous avons pu l'observer dans notre recherche.

En somme, ce chapitre nous a permis de faire une discussion sur les points saillants de notre recherche par rapport à nos six questions de recherche. Nous arrivons évidemment au terme de notre recherche et il existe des questions qui restent encore ouvertes pour des nouvelles perspectives de recherche. C'est ainsi que nous concluons notre recherche avec les principaux éléments de chacun des chapitres, les forces et les limites ainsi que quelques nouvelles perspectives de recherche.

Conclusion

Nous avons examiné dans notre recherche *«l'appropriation par les enseignants de pratiques d'évaluation formative visant l'efficacité de la rétroaction et la contribution au développement de la compétence en production écrite chez les apprenants en FLE »*. Pour ce faire, dans notre premier chapitre sur la problématique, nous avons présenté la manière dont l'évaluation formative occupe un rôle essentiel pour l'apprentissage dans le changement de paradigme qui s'est opéré à l'enseignement supérieur, soit l'approche par compétences et dans la didactique en enseignement des langues, soit la perspective actionnelle. À partir de ce contexte, la rétroaction joue un rôle prépondérant comme information pour maintenir un dialogue pédagogique entre l'enseignant et l'apprenant. Cependant, dans le contexte costaricien, les pratiques et les modalités d'évaluation restent encore très traditionnelles au niveau de l'enseignement dans le domaine des langues. C'est ainsi que cela nous a amené à expliciter notre problème général et spécifique de la recherche où nous constatons que la rétroaction écrite et la grille descriptive analytique pourraient apporter de nombreux bénéfices à l'apprentissage, mais qu'un grand fossé perdure entre la théorie et la pratique, surtout dans le domaine du français, langue étrangère. Dans le deuxième chapitre concernant le cadre conceptuel et l'état de la question, nous avons analysé la perspective nouvelle en évaluation selon Scallon (2000). À partir de cette perspective, nous avons défini les concepts-clés de notre recherche, à savoir l'évaluation formative, la grille descriptive et la rétroaction. Ce cadrage conceptuel nous a aidés à faire une revue des écrits sur le thème de la rétroaction écrite et la grille descriptive analytique en général et dans le domaine des langues secondes, de façon spécifique, comme instrument permettant de fournir de la rétroaction. Dans notre troisième chapitre, nous avons abordé notre méthodologie de recherche. Il s'agissait d'une recherche collaborative qui a eu lieu à l'Université de Costa Rica, pendant le deuxième semestre de l'année 2016, auprès trois professeurs de cours d'expression écrite et leurs étudiants. Nous avons employé différents instruments de collecte de données, à savoir les entretiens, les groupes de discussion et les travaux des étudiants. Nous avons eu accès alors aux résultats de 333 travaux répartis en 89 pour P1, 137 pour P2 et 107 pour P3.

Dans notre quatrième chapitre, nous avons organisé nos résultats selon nos six questions de recherche. Avant la mise en place de nouvelles pratiques, nous avons analysé les pratiques évaluatives actuelles de trois professeures universitaires en regard de la rétroaction sur les productions écrites et la perception des étudiants en regard de ces pratiques évaluatives ? ». Nous avons constaté au départ que les professeures fournissaient déjà de la rétroaction à leurs étudiants, mais elles étaient souvent orales, collectives, générales, distantes du moment du dépôt du travail, étaient collectives et parfois, elles se limitaient à une note. P2 et P3 utilisaient souvent une rétroaction corrective directe pour les erreurs linguistiques, tandis que P1 employait une rétroaction corrective indirecte. Les professeures utilisaient aussi une grille uniforme comme instrument d'évaluation de la production écrite qui présentait comme inconvénient la difficulté d'évaluer de façon fidèle le travail de l'étudiant. En ce qui concerne les étudiants, ils ont trouvé que la rétroaction reçue n'était pas claire, ni suffisante, ni spécifique et c'est pourquoi ils les ignoraient. Quant à la grille uniforme, sa seule fonction était celle de les informer du résultat obtenu, car elle n'apportait pas d'éléments de rétroaction. Lors de l'exploitation de nouvelles pratiques, nous avons aussi analysé les types de rétroactions écrites des professeures formulés dans les productions écrites de leurs étudiants et la façon dont les étudiants les utilisaient. Nous avons constaté d'un côté que les professeures formulaient souvent des rétroactions écrites à contenu cognitif, à formulation constructive et à visée informative selon le modèle de Rodet (2000). En ce qui concerne les aspects communicationnels et linguistiques, elles avaient tendance à formuler des rétroactions écrites comme commentaires liés au contenu ainsi que les idées et l'organisation selon le modèle d'Arter et coll. (1994) et Culham (2014). Deux professeures ont aussi utilisé la rétroaction corrective indirecte pour le travail fait en étapes, tandis que le troisième a continué à faire une rétroaction corrective directe. Les trois professeures se sont servies d'une grille descriptive analytique pour évaluer les productions écrites de leurs étudiants. Nous avons ainsi pu observer que les étudiants de P2 présentaient une plus grande progression pour les différents critères par rapport à ceux de P1 et de P3. D'un autre côté, les étudiants ont utilisé les rétroactions écrites pour corriger leurs erreurs de contenu et de forme pour se motiver, s'améliorer et corriger les erreurs linguistiques. Pour le cas de la grille descriptive analytique, elle était utilisée pour faire une autoévaluation de leur travail, justifier la

note, connaître les forces et les faiblesses de leur production écrite. Après la mise en place de nouvelles pratiques, nous avons examiné les transformations dans les pratiques évaluatives de trois professeures universitaires et la façon dont les étudiants les perçoivent. D'un côté, nous avons trouvé que les professeures ont changé leur conception de l'évaluation. Elles ont fourni des rétroactions écrites plus individuelles, personnalisées et plus immédiates. Deux professeures ont fait de la rétroaction correctrice indirecte en permettant à leurs étudiants de retravailler leur production écrite avant de rédiger la version finale. Tandis que l'autre a continué à employer la rétroaction correctrice directe sans donner l'opportunité à ses étudiants de retravailler leur production. Elles ont trouvé que la grille descriptive analytique permettait de porter un jugement plus professionnel et plus fluide, malgré quelques améliorations à faire. D'un autre côté, les étudiants ont mentionné que les changements de pratiques évaluatives étaient très positifs. En effet, ils recevaient des rétroactions plus claires et plus immédiates. Elles ciblaient aussi des problèmes spécifiques de leurs productions écrites en rendant plus facile la correction. Ces nouvelles pratiques les ont aidés à développer leur métacognition, leur autonomie et leur engagement dans leur apprentissage. Ils ont senti aussi que leur compétence dans la production écrite s'était améliorée. En ce qui concerne la rétroaction correctrice, ils ont apprécié le code de correction qui situait l'erreur dans le contexte, mais quelques difficultés persistaient dans la correction des erreurs syntaxiques. Finalement, quant à la grille descriptive analytique, ils ont considéré que c'était un bon instrument d'évaluation, car elle leur permettait de savoir ce qui était attendu, elle garantissait une meilleure objectivité de l'évaluation et permettait à l'enseignant de justifier la note.

À partir de la description des résultats selon nos six questions de recherche, nous avons pu dégager des points saillants, par exemple, l'inefficacité de fournir une rétroaction avec une note, car les étudiants la regardent sans faire attention à ce qu'ils doivent retravailler ; le manque de fiabilité d'une grille uniforme à cause de l'absence de description pour chaque échelon ; les avantages d'une rétroaction personnalisée et individuelle pour l'apprentissage des étudiants, car elle les guide à améliorer leur apprentissage et l'enseignant-régulateur fait des ajustements pour le guider ; les effets de la rétroaction correctrice sur l'apprentissage des étudiants, car elle contribue à l'apprentissage de la langue et elle contribue au développement de l'écriture ; et

finalement, les avantages de la grille descriptive analytique pour les enseignants et pour les apprenants.

Quant aux retombées de notre recherche, nous pouvons dire que l'engagement des professeures, dans les différentes étapes de la recherche, a été déterminant pour le succès du projet, ce qui aura un effet d'entraînement dans le département des langues modernes de l'Université du Costa Rica et même des universités environnantes. En même temps, elle a contribué à outiller les professeures d'un nouvel instrument d'évaluation pour les prochaines productions écrites en français, langue étrangère, d'un code de correction qui a été adopté par la plupart des professeurs des cours d'expression écrite, d'une banque de rétroactions écrites pour la correction des travaux des étudiants et d'une banque de travaux d'étudiants qui pourraient être utilisée pour les cours, comme différents exemples de productions écrites. En plus, les professeures ont intégré dans leurs pratiques évaluatives des façons de faire qui étaient plus en accord avec les nouvelles perspectives en évaluation et leur conception de l'évaluation formative s'est enrichie en la mettant davantage au service de l'apprentissage. Les étudiants bénéficient maintenant d'une grille descriptive analytique qui leur permettra de connaître les critères sur lesquels porte l'évaluation de leurs productions écrites et ils peuvent s'autoévaluer avant de rendre leur production au professeur, en ayant une meilleure compréhension de leurs erreurs grâce à la rétroaction écrite.

Pour le milieu scientifique, nous avons contribué à améliorer et enrichir la recherche, dans le domaine des pratiques d'évaluation formative, surtout dans le domaine du français, langue étrangère, au niveau universitaire à travers cette recherche collaborative. De plus, nous avons contribué à une meilleure compréhension du modèle de Rodet (2000) appliquée au domaine des langues, dans la compétence de la production écrite. Nous avons aussi apporté une instrumentation nouvelle pour évaluer les productions écrites dans le domaine du français, langue étrangère, qui peut être adaptée à d'autres contextes. En plus, elle a permis de suivre l'implantation d'un changement de pratiques évaluatives en milieu universitaire tout en dégagant des portraits d'enseignants qui ont adapté leurs façons de faire, ce qui a permis de mieux comprendre la rétroaction et ses impacts sur l'apprentissage chez les étudiants universitaires. Ces pratiques contribuent à une meilleure compréhension de la rétroaction, pour la rendre plus efficace, qui se veut individualisée, personnalisée, immédiate et ciblant un seul

problème. De plus, à la différence des autres recherches, notre recherche apporte une vision plus détaillée sur la manière de proposer de la rétroaction aux étudiants, par les rétroactions correctives sous forme de commentaires qui offrent une rétroaction plus globale-des principales forces et faiblesses des étudiants dans leur production écrite, au niveau du contenu (le fond). Tandis que la rétroaction corrective offre une rétroaction plus spécifique sur le type d'erreurs linguistiques présent dans le texte. Notre recherche contribue aussi à apporter une vision sur les bénéfices de travailler la production écrite en étapes, surtout s'il existe un accompagnement efficace de l'enseignant.

Cependant, nous ne pouvons pas nier l'existence de quelques limites méthodologiques et de contenu à notre recherche. Du point de vue méthodologique, nous pouvons dire que le fait qu'il s'agisse d'une recherche qualitative, il est difficile de faire une généralisation des résultats dus au nombre restreint de participants. C'est ainsi que les analyses statistiques ne sont pas représentatives étant donné le nombre peu élevé des participants. L'imprévisibilité de la recherche collaborative est une autre limite, car au début, nous avons prévu faire trois mini-entretiens avec les enseignants, un au mois d'août, un autre en septembre et un autre en octobre. Cependant, nous n'avons pas pu faire celui du mois d'août, car les étudiants n'avaient pas encore rédigé leur première production écrite. Pour le cas de P3, au début, nous avons prévu qu'elle annoté le plan des productions écrites des étudiants, mais elle n'avait pas demandé le plan, seulement la version finale du travail des étudiants. Pour le cas de P2, au début, nous lui avons proposé de demander à ses étudiants d'écrire l'introduction, le développement et la conclusion, mais elle avait suivi la planification prévue et elle avait demandé à ses étudiants de faire l'introduction, la conclusion et le développement. Une autre limite était le fait de ne pas être présent dans la salle de classe pour constater les réactions des étudiants lorsque l'enseignante remettait leurs travaux annotés et nous n'avons pas pu observer les rétroactions orales fournies par les enseignantes. Toutefois, cela a été documenté dans les questions des entretiens aux enseignantes et lors des groupes de discussion. Nous considérons aussi comme limite le fait de ne pas avoir suivi les étudiants pendant le premier semestre pour documenter les pratiques évaluatives des enseignantes et faire une comparaison de ce qui a été dit dans les entretiens et ce qui s'est passé réellement dans la correction des travaux. Cependant, nous avons pu faire une

comparaison avec ce que leurs étudiants ont mentionné pendant le groupe de discussion. Du point de vue du contenu, il est vrai que les trois professeures ont participé à une formation avant de commencer la mise en place de nouvelles pratiques évaluatives. Cependant, comme nous l'avons déjà signalé, les rétroactions de type métacognitif ont été peu présentes dans les nouvelles pratiques des enseignantes. Nous savons que ce type de rétroaction présente plus de bénéfices pour les étudiants, car il les place dans un contexte de réflexion de leur propre processus d'apprentissage et de stratégies utilisées. Finalement, dans notre recherche, nous avons catégorisé les étudiants comme faible, moyen et fort selon le jugement de leurs professeurs. Il semble qu'il s'agit d'un choix subjectif, car nous ne leur avons pas demandé de faire une production écrite avant de commencer notre recherche pour identifier vraiment leur niveau. En effet, nous avons analysé les résultats obtenus de chaque étudiant sans prendre en considération s'il s'agissait d'un étudiant faible, moyen ou fort.

Cette recherche fournit des pistes de réflexion et des recommandations que nous devons privilégier. L'utilisation de la rétroaction écrite et de la grille descriptive analytique demeure incontournable afin que les apprenants puissent développer leur compétence dans la production écrite et améliorer leur niveau d'autonomie, d'engagement et de leur analyse réflexive lors de la rédaction d'une composition. De cette manière, il est nécessaire que les professeurs planifient, par avance, le type de production écrite demandée aux étudiants et la manière de les travailler pour cibler la technique de rétroaction corrective la plus adéquate et prévoir les rétroactions les plus efficaces selon l'étape du processus d'écriture. Ceci pourrait rendre plus fluide et plus facile la correction de la production écrite et permettre un transfert des connaissances à d'autres situations. Il est conseillé aussi que les enseignants explicitent et expliquent les critères de la grille descriptive analytique aux étudiants avant de commencer la démarche et s'assurent de leur compréhension, car de cette manière, ils comprendront plus facilement ce qui est attendu dans la production et ils pourront utiliser cet outil comme source d'autoévaluation et de rétroaction pour retravailler ou améliorer leur travail. Finalement, il serait important de faire un retour réflexif avec les étudiants sur leurs erreurs sans leur fournir d'abord la note, sinon leur proposer de voir la correction et de lire les rétroactions afin qu'ils puissent comprendre leurs forces et leurs faiblesses.

Pour terminer notre thèse, nous allons indiquer des perspectives futures qu'offre cette recherche. Par exemple, nous avons mentionné que notre recherche n'avait pas pu identifier beaucoup de rétroactions à contenu métacognitif. Donc, il serait intéressant de retravailler cette manière de formuler les rétroactions pour voir si elles apportent d'autres bénéfices à l'apprentissage des étudiants. Dans notre recherche, nous avons eu la collaboration des enseignants de la deuxième année et de la troisième année de la filière de baccalauréat en langue française et en enseignement du français, langue étrangère. Par contre, nous n'avons pas pu avoir d'enseignants de la première année ni de la quatrième année. Alors, il serait intéressant de mener une recherche, avec les enseignants de différentes années, pour voir s'il existe une cohésion sur la manière de fournir la rétroaction et la grille descriptive analytique et si elles ont les mêmes effets sur les étudiants. Aussi de faire une étude longitudinale sur l'utilisation d'un même guide de correction et de rétroactions écrites pour diminuer les erreurs linguistiques chez les apprenants, dans les différentes années, et apporter une meilleure compréhension des erreurs linguistiques commises. Il serait aussi intéressant de faire une classification des erreurs selon leur catégorie et analyser la progression des étudiants pour chacune. De cette manière, nous pourrions observer quelles sont les erreurs qui sont plus facilement corrigées par les étudiants et celles qui exigent plus d'énergie. Enfin, nous croyons aussi intéressant d'approfondir, dans une prochaine recherche, l'influence de la manière de fournir la rétroaction sur le développement de la production écrite, c'est-à-dire d'observer quelle est la manière la plus efficace de faire la rétroaction, soit la rétroaction écrite soit la grille descriptive analytique, parce que dans notre recherche, nous n'avons pas pu voir si une des manières a eu plus d'impact que d'autres, sinon nous avons constaté que les deux ont contribué à développer la production écrite et que chacune avait une fonction particulière.

Bibliographie

- Abarca Rodríguez, A., Alpízar Rodríguez, F., Sibaja Quesada, G. et Rojas Benavides, C. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. San José: Editorial UCR.
- Abedi, J. (2010). Research and recommendations for formative assessment with English language learners. Dans G.J. Cizek et H.L. Andrade (dir.), *Handbook of formative assessment* (pp. 181 -197). New York: Routledge.
- Aboites, H. (2010). La Educación Superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: De la comercialización a la adopción del proyecto Tuning de competencias. *Revista Educación y Sociedad*, 15, 25 – 44.
- Aase, L., Fleming, M., Ongstad, S., Pieper, I. et Samihaian, F. (2009). *L'écriture*. Québec : Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle.
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva educacional, Formación de profesores*, 45, 11 – 24.
- Airasian, P., Engemann, J. et Gallagher, T. (2007). *Classroom assessment: concepts and applications*. Montréal: McGraw-Hill Ryerson.
- Albarrán Santiago, M. (2009). Los indicadores de evaluación y los niveles de calidad de la composición escrita. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 21, 19-32.
- Albert, M-C. (1998). Evaluer les productions écrites des apprenants. *Le Français dans le Monde*, 299, 58 - 64.
- Alfaro, G., Arias, I. et Bonilla, N. (2014a). *Programa de curso de expresión escrita III*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Alfaro, G., Arias, I. et Bonilla, N. (2014b). *Programa de curso de expresión escrita IV*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Aljaafreh, A et Lantolf, J. P. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the Zone of Proximal Development. *The modern language journal*, 78, 465-483.

- Allal, L. (1988). Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive. Dans M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise* (pp. 86 – 126). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Allal, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: Éditions De Boeck et Larcier.
- Allal, L. et Michel, Y. (1993). Processus d'autoévaluation et évaluation mutuelle en situation de production écrite. Dans L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (dir.), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 239 – 264). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Alrabadi, E. (2012). Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère. *Synergies Canada*, 5, 1 – 12.
- Alvira, R. (2016). The impact of oral and written feedback on EFL writers with the use of screencasts. *Profile*, 18, 79-92.
- Ammar, A., Daigle, D. et Lefrançois, P. (2015). *La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement du français au Québec: Effets du type d'erreurs, du profil de l'apprenant, du contexte d'apprentissage et de l'ordre d'enseignement*. (Rapport de recherche). Montréal : Fonds de recherche société et culture Québec.
- Amsellem-Ouazana, D., Van Pee, D. et Godin, V. (2007). Utilisation du portfolio au cours du deuxième cycle des études médicales dans un service d'urologie. *Progrès en Urologie*, 17, 978 – 982.
- Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53 (1), 27-30. Disponible en ligne: <http://www.jstor.org/stable/27559213> (consulté le 03/01/2016)
- Andrade, H. (2008). Self-assessment through rubrics. *Educational leadership*, 65, 60-63.

- Andrade, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment. Dans G.J. Cizek et H.L. Andrade (dir.), *Handbook of formative assessment* (pp. 90-105). New York: Routledge.
- Andrade, H., Wang, X., Du, Y. et Akawi, R. (2009). Rubric-Referenced Self-Assessment and Self-Efficacy for Writing. *The Journal of Educational Research*, 102, 287 – 301.
- Andrade, H., Du, Y. et Mycek, K. (2010). Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17 (2), 199-214. DOI: 10.1080/09695941003696172
- Ángeles Gutiérrez, O. (2003). *Enfoques y modelos centrados en el aprendizaje*. México: UNAM.
- Arias-Gundín, O. et García-Sánchez, J.-N. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura. *Aula Abierta*, 88, 37-52.
- Arribalzaga, E.B. (2016). Rúbrica como evaluación de historia clínica simulada. *FEM*, 19, 93-99.
- Arrieta, A., Chao, K.W., Murillo, V. et Jiménez, J.C. (2014). *Programa de curso expresión escrita I: LM – 2231*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Arrieta, A., Murillo, V. et Chao, K.W. (2013). *Programa de curso expresión escrita II: LM – 2241*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Arter, J.A., Spandel, V., Culham, R. et Pollard, J. (1994). The impact of training students to be self-assessors of writing. *AERA*, 4, 2-20.
- Asghar, M. (2012). The lived experience of formative assessment practice in a British university. *Journal of Further and Higher Education*, 36, 205 - 223. DOI: 10.1080/0309877X.2011.606901
- Aslim-Yetis, V. (2008). *Enseignement-apprentissage de l'expression écrite en FLE, environnement numérique de travail et internet : le cas de l'Université Anadolu en Turquie*. (Thèse de doctorat). Université Lumière Lyon 2 : France.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

- Bachman, L. et Palmer, A. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachy, S. et Lebrun, M. (2009). Catégorisation de techniques de rétroaction pour l'enseignement universitaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 32, 29 - 47.
- Bailey, R. et Garner, M. (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education*, 15, 187 - 198. DOI: 10.1080/13562511003620019
- Bangert-Drowns, R.L., Kulik, J.A. et Morgan, M.T. (1991). The instructional effect of feedback in test like events. *Review of Educational Research*, 61, 213-238.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barquero D'Avanzo, M. et Ureña Salazar, E. (2015). Rúbricas para evaluar la competencia oral en un segundo idioma: un estudio de caso. *Intersedes*, 16, 1-22.
- Barr, R. et Tagg, J. (1995). From teaching to learning – a new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27, 12 – 25. Disponible en ligne : http://www.servicelearning.org/wg_php/library/?library_id=5277&printable (consulté le 11/12/2016)
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Bélair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école : nouvelles pratiques*. Paris : ESF.
- Bento, M. (2012a). L'évaluation des langues dans une perspective actionnelle. *Les langues modernes*, 106, 12 – 17.
- Bento, M. (2012b). Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France. *Synergies Canada*, 5, 1 – 9.
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation et didactique*, 7, 87 – 100. Disponible en ligne : <http://educationdidactique.revues.org/1404> (consulté le 15/05/2016)

- Bergeron, R. et Tran, E. (1999). Le commentaire dans la correction des textes. *Québec français*, 115, 30-31.
- Bernal Suancha, A.M. (2008). *Descripción de la retroalimentación escrita que suministran los profesores del área de francés en la habilidad de escritura a los estudiantes de la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. (Mémoire de licence). Pontificia Universidad Javeriana : Colombie.
- Bernicot, J. et Bert-Erboul, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris : In press.
- Besse, H. (2008). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier.
- Beyreli, L. et Ari, G. (2009). The Use of Analitic Rubric in the Assessment of Writing Performance Inter-Rater Concordance Study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9, 105 – 125.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102 – 118. DOI:10.1016/j.jslw.2007.11.004
- Bitchener, J. et Ferris, D. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York : Routledge Taylor and Francis Group.
- Bitchener, J. et Knoch, U. (2009). The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback. *System*, 37, 322 – 329. doi:10.1016/j.system.2008.12.006
- Bitchener, J., Young, S. et Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14, 191 – 205. DOI:10.1016/j.jslw.2005.08.001
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. et Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Black, P. et Wiliam, D. (1998a). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *The Phi Delta Kappan*, 80, 139 – 148.
- Black, P. et Wiliam, D. (1998b). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles policy and practice*, 5, 7-73.

- Blais, J.-G. et Laurier, M. (1997). *L'évaluation des apprentissages à l'université de Montréal et dans ses écoles affiliées*. (Rapport de recherche produit par le GRIPU). Montréal : Université de Montréal.
- Bloom, B., Hastings, J. et Madaus, G. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bodin, A. (1992). Evaluation et didactiques : distinguer ou intégrer?. Dans D. Laveault (Eds.), *Les pratiques d'évaluation en éducation* (pp. 11 - 16). Québec: ADMÉE.
- Bose, J. et Rengel, Z. (2009). A model formative assessment strategy to promote student-centered self-regulated learning in higher education. *US-China Education Review*, 6, 29 - 35. ISSN 1548-6613.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22, 151 – 167.
- Boughey, C. (1997). Learning to write by writing to learn: a group-work approach. *ELT Journal volume*, 51, 126-134. DOI: 10.1093/elt/51.2.126
- Bourassa, B. et Boudjaoui, M. (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités et limites*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bourguignon, C. (2009). L'apprentissage des langues par l'action. Dans M.-L. Lions-Olivieri et P. Liria, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 49 – 78). Barcelone: Maison des langues.
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M. et Stobart, G. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge: Université de Cambridge.
- Brookhart, S.M. (2007). Expanding views about formative classroom assessment: a review of the literature. Dans J.H. McMillan (éd.), *Formative classroom assessment: theory into practice* (p.p. 43-62). New York: Teachers college press.
- Brookhart, S.M. (2010a). Mixing it up Combing Sources of Classroom Achievement Information for Formative and Summative Purposes. Dans G.J. Cizek et H.L. Andrade (dir.), *Handbook of formative assessment* (pp. 279 - 296). New York : Routledge.
- Brookhart, S.M. (2010b). *La rétroaction efficace: des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Montréal : Chenelière éducation.

- Brookhart, S.M. et Nitko, A.J. (2008). *Assessment and Grading in Classrooms*. New Jersey: Pearson.
- Brown, H. et Abeywickrama, P. (2010). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. New York: Pearson Longman.
- Brown, S. et Knight, P. (1994). *Assessing Learners in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Bruton, A. (2009). Improving accuracy is not the only reason for writing, and even if it were. . . *System*, 37, 600-613. DOI:10.1016/j.system.2009.09.005
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and involvement. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- Butler, D. et Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of educational research*, 65, 245-281.
- Campanale, F. et Raïche, G. (2008). L'évaluation dans la formation supérieure et professionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, 31, 35 - 59. DOI: 10.7202/1024963ar
- Camps, A. et Ribas, T. (2016). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Barcelona: Ministerio de educación, cultura y deportes.
- Canabal, C. et Castro, B. (2012). La evaluación formativa: ¿La utopía de la Educación Superior?. *Puls*, 35, 215 – 229.
- Cardelle, M. et Corno, L. (1981). Effects on second language learning of variations in written feedback on homework assignments. *TESOL Quarterly*, 15 (3), 251-261.
- Carduner, D. ; Holy, L. ; M'Ghary, K. et Pignon, C. (2013). *La place de l'écrit et de l'écriture dans notre société: usages et mutations*. Rennes: INSA.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovation in Education and Teaching International*, 44, 57-66. DOI: 10.1080/1470390601081332.

- Carter, M., Ferzli, M. et Wiebe, E.N. (2007). Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 21, 278-302. DOI: 10.1177/1050651907300466
- Cervini, C. et Jouannaud, M.-P. (2015). Ouvertures et tensions liées à la conception d'un système d'évaluation en langues, numérique, multilingue et en ligne, dans une perspective communicative et actionnelle. *Alsic*, 18 (2), 1-23. DOI: 10.4000/alsic.2821
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kind of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12, 267-296. DOI:10.1016/S1060-3743(03)00038-9
- Chandler, J. (2004). Dialogue: a response to Truscott. *Journal of second language writing*, 13, 345-348. DOI: 10.1016/j.jslw.2004.05.001
- Chappuis, J. et Chappuis, S. (2006). *Understanding School Assessment: A Parent and Community Guide to Helping Students Learn*. Boston: Pearson.
- Charron, A. et Raby, C. (2007). Synthèse sur le socioconstructivisme. Dans C. Raby et S. Viola, *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage de la pratique à la théorie* (pp. 119 – 133). Montréal: CEC.
- Cheng, L., Rogers, T. et Hu, H. (2004). ESL/EFL instructors' classroom assessment practices: purposes, methods, and procedures. *Language Testing*, 21, 360 - 389. DOI: 10.1191/0265532204lt288oa
- Cheung, R. (2009). The Use of Self-Assessment to Foster Students' Learning in Teacher Education: An Experience in Teaching Practice. *Action in Teacher Education*, 31, 49 - 57. DOI:10.1080/01626620.2009.10463510
- Chiss, J.-L. (2012). *L'écrit, la lecture et l'écriture : théories et didactiques*. Paris: L'Harmattan.
- CINDA (2014). *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior*. Santiago: Colección gestión universitaria.
- Cizek, G.J. (2010). An introduction to formative assessment: History, characteristics, and challenges. Dans G.J. Cizek et H.L. Andrade (dir.), *Handbook of formative assessment* (pp. 3-17). New York: Routledge.

- Cledera Adelfa, S. (2009). Feedback en clase de inglés. *Innovación y experiencias educativas*, 21, 1 - 8.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris: Didier.
- Consejo Universitario. (2001). *Reglamento de régimen académico estudiantil*. San Pedro: Universidad de Costa Rica.
- Comisión de autoevaluación de Bachillerato en francés. (2014). *Informe de avance de cumplimiento del compromiso de mejoramiento N° 1*. San Pedro: Universidad de Costa Rica.
- Cooper, N.J. (2000). Facilitating Learning from Formative Feedback in Level 3 Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25, 279 - 291. DOI: 10.1080/713611435
- Cordero Esquivel, C.M. (2011). *Desarrollo de destrezas en investigación: una estrategia aplicada*. México: Innovacesal.
- Córdoba Gómez, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista iberoamericana de educación*, 39, 1 – 8.
- Cornaire, C. et Raymond, P.M. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE international.
- Corpas, M.D. et Madrid, D. (2007). Desarrollo de la producción escrita en inglés al término de la Educación Secundaria Obligatoria española. *Porta Linguarum*, 8, 169 – 191.
- Correa Pérez, R., Martínez Fuentealba, M., Molina de la Barra, M., Silva Rojas, J. et Torres Cisternas, M. (2013). The impact of explicit feedback on EFL High School students engaged in writing tasks. *Profile issues in teachers' professional development*, 15, 149-163.
- Côté, F. (2014). *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial : Guide d'élaboration et exemples de grille*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Coulehan, J. et Granek, I. (2012). "I hope I'll continue to grow": Rubrics and reflective writing in medical. *Academic medicine*, 87, 8-10.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge university press.

- Couzijn, M. et Rijlaarsdam, G. (2005). Learning to write instructive texts by reader observation and written feedback. Dans G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh et M. Couzijn (dir.), *Effective Learning and Teaching of Writing: A Handbook of Writing in Education* (pp. 209-240). New York: Klumer academic publishers.
- Crooks, T. (1988). The Impact of Classroom Evaluation on Students. *Review of Educational Research*, 58, 438-481. Disponible en ligne: <http://www.jstor.org/stable/1170281> (consulté le 14/06/2016)
- Crossouard, B. (2010). Reforms to higher education assessment reporting: opportunities and challenges. *Teaching in Higher Education*, 15, 247-258. DOI: 10.1080/13562511003740809
- Crusan, D. (2002). An assessment of ESL writing placement assessment. *Assessing Writing*, 8, 17 - 30.
- Culham, R. (2003). *6+1 traits of writing: The complete guide, grades 3 and up*. New York: Scholastic Professional Books.
- Culham, R. (2015). Call a meeting with your writing teacher self. *The reading teacher*, 69, 219-222.
- Cumming, A. (2001). Learning to write in a Second Language: two decades of research. *International Journal of English Studies*, 1, 1-23.
- Cup, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Cyr, P. (1998). *Les Stratégies d'Apprentissage*. Paris: Clé International.
- Daigle, D. et Ammar, A. (2013). Le codage de la rétroaction écrite : quelques réflexions. *Québec français*, 168, 64 – 65.
- Dann, R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21, 149-166. DOI: 10.1080/0969594X.2014.898128

- Darmawangsa, D. (2015). *Twitter en classe de production écrite : quelques idées pratiques*. Acte de communication du séminaire international de l'APFI Semarang (pp. 125-137). Université Negeri: Indonésie.
- Daneshvar, E. et Rahimi, A. (2014). Written corrective feedback and teaching grammar. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 136, 217 – 221. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.05.317
- Dearing, R (1997), *Higher education in the learning society*. Report of the National Committee of Enquiry into Higher Education, HMSO, London.
- De Corte, E. (1996). New perspectives on learning and teaching in higher education. Dans A. Burgen (Ed.), *Goals and purposes of higher education in the 21st century* (pp. 112-132). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Decoste, J. (2008). *La représentation des principes de l'approche orientante par des enseignants et enseignantes du troisième cycle du primaire*. (Mémoire de maîtrise en éducation). Université du Québec à Rimouski : Canada.
- De Ketele, J.M. (1986). *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive?*. Bruxelles : De Boeck Université.
- De Ketele, J.M. (2013). L'évaluation de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, 27, 59 – 74. ISSN 1386-1204
- De la Cruz Flores, G. et Abreu Hernández, L. (2012). Rúbricas, currículo y trabajo docente colaborativo: una experiencia práctica. *Observar*, 6, 31-48.
- Denyer, M. (2009). La perspective actionnelle du Cadre européen commun de référence et ses répercussions dans l'enseignement des langues. Dans M.-L. Lions-Olivieri et P. Liria (dir.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 141 – 156). Barcelone : Maison des langues.
- Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S. (2015). *Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV*. Madrid: Gredisa editorial.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 371 – 393. DOI: 10.7202/031921ar

- Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, 18, 77 - 105.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 33-64. DOI: 10.7202/012754ar
- Diab, R. et Balaa, L. (2011). Developing detailed rubrics for assessing critique writing: impact on EFL university students' performance and attitudes. *TESOL Journal*, 2, 52-72. DOI: 10.5054/tj.2011.244132
- Duijnhouwer, H., Prins, F.J. et Stokking, K.M. (2012). Feedback providing improvement strategies and reflection on feedback use: Effects on students' writing motivation, process, and performance. *Learning and Instruction*, 22, 171-184. DOI:10.1016/j.learninstruc.2011.10.003
- Dupuy, M. (2004). *Compte-rendu et synthèse de documents au DELF : pour une refonte des grilles d'observation*. (Mémoire de DESS). Universidad Lyon 2, France.
Disponible en ligne : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2004/dupuy_m/info
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats* (2e édition). Montréal: Marcel Didier.
- Durand, M.-J. et Mouffe, M. (2014). La métagrille, un outil pour évaluer la qualité des grilles d'évaluation : exemple d'une production en histoire. Dans M.-J. Durand et N. Loye (dir.), *L'instrumentation pour l'évaluation : la boîte à outils de l'enseignant évaluateur* (pp. 69 - 92). Montréal : Marcel Didier.
- Durand, M.-J. et Poirier, S. (2012). La recherche collaborative au service du développement professionnel en ligne. *Éducation et francophonie*, 40, 119 – 137.
- Durand, M.-J. et Pouliot, M. (2014). Les échanges verbaux : le cas de l'entrevue en lecture. Dans M.-J. Durand et N. Loye (dir.), *L'instrumentation pour l'évaluation : la boîte à outils de l'enseignant évaluateur* (pp. 143 - 167). Montréal : Marcel Didier.
- Durand, M.-J.; Sakho, I. et Ducharme, M. (2014). La situation de compétences : analyse des productions proposées en mathématique. Dans M.-J. Durand et N. Loye (dir.),

L'instrumentation pour l'évaluation : la boîte à outils de l'enseignant évaluateur (pp. 169-187). Montréal: Marcel Didier.

Earl, K. et Giles, D. (2011). An other look at Assessment: Assessment in Learning. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 8, 11-20.

Earl, L. (2006). Assessment – A Powerful lever for Learning. *Brock education*, 16, 1-15.

East, M. (2009). Evaluating the reliability of a detailed analytic scoring rubric for foreign language writing. *Assessing Writing*, 14, 88 - 115. DOI:10.1016/j.asw.2009.04.001

Ellis, R. (2005). *Instructed Second Language Acquisition. A Literature Review*. Wellington: Ministry of Education New Zealand.

Ellis, R. (2003). *Task based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63, 97 – 107. DOI:10.1093/elt/ccn023

Ellis, R.; Sheen, Y; Murakami, M. et Takashima, H. (2008). The effects of focused and unfocused written corrective feedback in an English as a foreign language context. *System*, 36, 353-371. DOI:10.1016/j.system.2008.02.001

Elwood, J.A. et Bode, J. (2014). Student preferences vis-à-vis teacher feedback in university EFL writing classes in Japan. *System*, 42, 333-343. DOI: org/10.1016/j.system.2013.12.023

Ene, E. et Kosobucki, V. (2016). Rubrics and corrective feedback in ESL writing: A longitudinal case study of an L2 writer. *Assessing writing*, 30, 3-20. DOI: org/10.1016/j.asw.2016.06.003

Eslami, E. (2014). The Effects of Direct and Indirect Corrective Feedback Techniques on EFL Students' Writing. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 445-452. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.03.438

Espitia, M.I. et Cruz Corzo, C. (2013). Peer-feedback and online interaction: a case study. *Ikala: Revista de lenguaje y cultura*, 18, 131-151. ISBN: 0123-3432

Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of educational research*, 83, 70-120. DOI: 10.3102/0034654312474350

- Faez, F., Taylor, S., Majhanovich, S et Brown, P. (2011). Teacher reactions to CEFR's task-based approach for FSL classrooms. *Synergies europe*, 6, 109-120.
- Favart, M. et Olive, T. (2005). Modèles et méthodes d'étude de la production écrite. *Psychologie française*, 50, 273 – 285. DOI:10.1016/j.psfr.2005.05.012
- Fernández, M.J. et Fialho, I. (2016). Qué tipo de emociones experimenta el alumnado al ser evaluado con rúbrica. *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa*, 3, 81-88. Disponible en ligne: <http://sobrelaeducacion.com> (consulté le 14/11/2017)
- Ferreira, A.C. (2012). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario*. (Mémoire de licence). Universidad Católica de Perú: Pérou.
- Ferris, D. (1999). The case of grammar correction in L2 writing classes: a response to Truscott (1996). *Journal of second language writing*, 8, 1-11.
- Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 181-201. DOI:10.1017/S0272263109990490
- Ferris, D. (2012). Written corrective feedback in second language acquisition and writing studies. *Language teaching*, 45, 446-459. DOI:10.1017/S0261444812000250
- Ferris, D. et Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: how explicit does it to be?. *Journal of second language writing*, 10, 161-184.
- Fiset-Asselin, C. (2006). *Les rétroactions correctives à l'oral : que croient faire les enseignants et qu'en pensent les apprenants?*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal : Canada.
- Flores Orozco, G. y Ramírez Montoya, M. S. (2009). Interrelación de la evaluación de los aprendizajes con la retroalimentación como estrategia para la mejora educativa. *Memorias del XVIII Encuentro Internacional de Educación a Distancia* (pp. 1-10). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

- Forrest, S.N. et Moquett, K.D. (2016). Improving writing of College-Bound Students with rubrics: an English department's collaborative journey through teacher leadership. *The clearing house*, 89 (6), 179-184. DOI: 10.1080/00098655.2016.1196103
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Québec : Chenelière éducation.
- Furneaux, C. ; Paran, A. et Fairfax, B. (2007). Teacher stance as reflected in feedback on student writing: An empirical study of secondary school teachers in five countries. *Iral*, 45, 69-94. DOI 10.1515/IRAL.2007.003
- Furze, J., Gale, J., Black, I., Cochran, T.M. et Jensen, G. (2015). Clinical reasoning: Development of a grading rubric for student assessment. *Journal of physical therapy education*, 29 (3), 34-45.
- Gagnon, R., Monnier, A. et Dolz, J. (2014). L'évaluation dans la formation à l'enseignement de la production écrite ; l'exemple suisse romand. *Pratiques*, 161, 1-16. Disponible en ligne : <http://pratiques.revues.org/2120> (consulté le 01/08/2015)
- Gallavan, N.P., Bowles, F.A. et Young, C.T. (2007) Learning to Write and Writing to Learn: Insights from Teacher Candidates. *Action in Teacher Education*, 29, 61-69. DOI: 10.1080/01626620.2007.10463449
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Didier.
- García Pujals, A. (2013). Estudio de percepción de universitarios alemanes sobre estrategias de retroalimentación correctiva de la expresión escrita. *Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 17, 1-31.
- Garello, M. et Rinaudo, M.C. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15, 131-147. Disponible en ligne: <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-garellorinaudo.html> (consulté le 12/12/2016)
- Gerbault, J. (2010). TIC : Panorama des espaces d'interaction et de rétroaction pour l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère. *Revue française de linguistique appliquée*, 15 (2), 37-52. Disponible en ligne : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-37.htm> (consulté le 02/01/2017)

- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLÉ international.
- Gibbs, G., Lucas, L. et Simonite, V. (1996). Class Size and Student Performance: 1984 – 1994. *Studies in Higher Education*, 21, 261 – 273. DOI: 10.1080/03075079612331381201
- Gilles, J.L., Detroz, P. et Blais, J.G. (2014). An international online survey of the practices and perceptions of higher education professors with respect to the assessment of learning in the classroom. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36, 719 - 733. DOI: 10.1080/02602938.2010.484880
- González, J., Wagenaar, R. et Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista iberoamericana de educación*, 35, 151 – 164.
- Goosse, A. (2004). *Le bon usage : grammaire française*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Guénette, D. (2010). La rétroaction corrective à l'écrit : pratiques et croyances, deux réalités parallèles?. *La revue canadienne des langues vivantes*, 66, 935 – 966. DOI:10.3138/cmlr.66.6.935
- Guénette, D. et Lyster, R. (2013). Written Corrective Feedback and Its Challenges for Pre-Service ESL Teachers. *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 69, 129-153. DOI:10.3138/cmlr.1346
- Guichon, N. et Nwosu, J. (2006). La production de l'écrit dans un dispositif multimédia. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 25, 29-41. DOI : 10.4000/apliut.2368
- Guzmán Cedillo, Y.I. (2013). Rúbrica de autoevaluación para promover la competencia argumentativa en foros de discusión en línea. *Revista educación*, 37, 155-167. Disponible en ligne: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029444008> (consulté le 17/06/2016)
- Guzmán Loría, P.I. (2013). La evaluación de los aprendizajes en la sección de química general de la Escuela de Química de la Universidad de Costa Rica. *Revista actualidades investigativas en educación*, 13, 1-28.
- Halté, J.F. (1984). L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique. *Pratiques*, 44, 61-69.

- Hassan Mohamed, R.M. (2011). *Les croyances des enseignants et les apprenants adultes quant à la rétroaction corrective à l'oral et la pratique réelle en classe de français langue étrangère en Egypte* (Thèse de doctorat). Université de Montréal: Canada.
- Hattie, J. et Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81 – 112. DOI: 10.3102/003465430298487
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O. et Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38, 21 – 27. DOI: 10.1016/j.stueduc.2012.04.001
- Hayes, J.R. et Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L.W. Gregg et E.R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3 – 30). New Jersey: LEA.
- Hendrickson, J. (1980). The treatment of error in written feedback. *The Modern Language Journal*, 64, 216-221.
- Hernández, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning? *Higher education*, 64, 489 – 502. DOI: 10.1007/s10734-012-9506-7
- Hidden, M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture: apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette français langue étrangère.
- Higgins, R., Hartley, P. et Skelton, A. (2001). Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6, 269 – 274. DOI : 10.1080/13562510120045230
- Howe, R. et Ménard, L. (1993). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*. Laval: Collège Montmorency.
- Huver, E. (2009). Le CECR: au service de l'évaluation ? *Éducation et sociétés plurilingues*, 27, 71-82. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01375914> (consulté le 07/05/2017)
- Huver, E. et Ljalikova, A. (2013). Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures – Dimensions épistémologiques, politiques et didactiques. *Français dans le monde*, 53, 7-18. DOI: 10.1353/cml.2013.0029

- Hyland, K. (2011). Learning to write: Issues in theory, research and pedagogy. In R. M. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (pp. 17–35). Amsterdam: John Benjamins.
- Hyland, F. et Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: praise and criticism in written feedback. *Journal of second language writing*, 10, 185-212.
- Hyland, K. et Hyland, F. (2006a). Interpersonal aspects of response: Constructing and interpreting teacher written feedback. Dans K. Hyland et F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing* (pp. 206–224). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. et Hyland, F. (2006b). Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39, 83-101. DOI: 10.1017/S0261444806003399
- Ihde, T. W. (1994). Feedback in L2 Writing. Dans C. Kramsch, *16 th Annual Conference of The American Association for Applied Linguistics* (pp. 1-7). Baltimore: États-Unis.
- Ion, G. et Cano, E. (2011). Assessment practices at Spanish universities: from a learning to a competencies approach. *Evaluation & Research in Education*, 24, 167 - 181. DOI: 10.1080/09500790.2011.610503
- Ion, G., Silva, P. et Cano García, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, 283-301.
- Isabel, B. (2000). *Les changements de pratiques d'évaluation des apprentissages chez des enseignants de philosophie et de français dans le contexte du renouveau de l'enseignement collégial : une étude de cas dans un collège*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal : Canada.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18, 220-245. DOI: 10.1080/09500780408666877
- Jamalinesari, A. ; Rahimi, F. ; Gowhary, H. et Azizifar, A. (2015). The Effects of Teacher-Written Direct vs. Indirect Feedback on Students' Writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 116-123. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.06.018
- James, D. (2014). Investigating the curriculum through assessment practice in higher education: the value of a 'learning cultures' approach. *High Education*, 67, 155 - 169. DOI:10.1007/s10734-013-9652-6

- Jiménez Segura, F. (2015). Uso del feedback como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15, 1-24.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Jouquan, J. et Bail, P. (2003). A quoi s'engage-t-on en basculant du paradigme d'enseignement vers le paradigme d'apprentissage?. *Pédagogie médicale*, 4, 164-175. DOI : 10.1051/pmed:2003006
- Kalapata Kwibe, B.W. (2014). *Pratiques évaluatives des enseignants rwandais du secondaire* (Thèse de doctorat). Université Laval, Canada.
- Kato, S. et Sugawara, H. (2009). Action-oriented language learning advising: a new approach to promote independent language learning. *The journal of Kanda University of International Studies*, 21, 455-475.
- Kaufman, D.M. (2002). L'éducation centrée sur l'enseignement ou centrée sur l'apprenant : une fausse dichotomie. *Pédagogie médicale*, 3, 145-147. DOI : org/10.1051/pmed:2002023
- Keppell, M. et Carless, D. (2006). Learning-oriented assessment : a technology-base case study. *Assessment in Education*, 13, 179-191. DOI: 10.1080/09695940600703944
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris: Armand Colin.
- Kluger, A.N. et DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance : a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological bulletin*, 119, 254-284.
- Knight, P.T. (2002). Summative Assessment in Higher Education: Practices in disarray. *Studies in Higher Education*, 27, 275 - 286. DOI:10.1080/03075070220000662
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lapointe, J. (2011). *Étude des annotations d'un enseignant à la suite de l'enseignement explicite des stratégies de résolution de problèmes mathématiques*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal : Canada.

- Larsen-Freeman, D. et Anderson, M. (2016). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Laurier, M., Tousignant, R. et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Laveault, D. (2000). *La régulation des apprentissages et la motivation scolaire*. Document présenté au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- Leboeuf, P. (1999). "Très bien, Pascal, continue comme ça!" ou la lecture de l'explication dans le commentaire. *Québec français*, 115, 39 – 42.
- Lee, I. (2004). Error correction in L2 secondary writing classrooms: The case of Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 13, 285-312. DOI:10.1016/j.jslw.2004.08.001
- Lee, I. (2007). Assessment for learning: Integrating Assessment, Teaching, and Learning in the ESL/EFL Writing Classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 64, 199 – 213. DOI: 10.1353/cml.2008.0018
- Lee, I. (2008). Understanding teachers' written feedback practices in Hong Kong secondary classrooms. *Journal of second language writing*, 17, 69-85. DOI:10.1016/j.jslw.2007.10.001
- Lefebvre, S. et Deaudelin, C. (2001). Les interactions et la performance à l'écrit d'élèves du primaire dans une situation d'apprentissage avec les pairs soutenu par ordinateur. *Revue des sciences de l'éducation*, 27, 621-648. DOI: 10.7202/009967ar
- Lefrançois, R. (1997). La recherche collaborative : essai de définition. *Nouvelles pratiques sociales*, 10, 81 – 95. DOI: 10.7202/301388ar
- Legendre, M.-F. (2012). Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie : théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* (pp. 218 - 236). Montréal, Gaëtan Morin : Chenelière éducation.
- Legendre, M.-F. (2005). Jean Piaget et le constructivisme en éducation. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours*, Montréal, Gaëtan Morin : Chenelière éducation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.

- Leggette, H.R., McKim, B.R. et Dunsford, D. (2013). A case study of using electronic self-assessment rubric in a core curriculum writing course. *Journal of the National Association of Colleges and Teachers of Agriculture*, 57, 2-10.
- Leki, I. (1991). The preferences of ESL students for error correction in college-level writing classes. *Foreign Language Annals*, 24, 203-218.
- Leroux, J.L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial*. (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke : Canada.
- Leroux, J. L. et Bigras, N. (2003). *L'évaluation des compétences: une réalité accessible dans nos collèges*. Saint-Hyacinthe: PERFORMA.
- Li, S. et Li, P. (2012). Individual Differences in Written Corrective Feedback: A Multi-case Study. *English Language Teaching*, 5, 38 – 44. DOI:10.5539/elt.v5n11p38
- Lipnevich, A.A. et Smith, J.K. (2009a). Effects of differential feedback on students' examination performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15, 319-333. DOI: 10.1037/a0017841
- Lipnevich, A.A. et Smith, J.K. (2009b). I really need feedback to learn: Students' perspectives on the effectiveness of differential feedback messages. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 347-367.
- Lipnevich, A.A., McCallen, L.N., Miles, K.P. et Smith, J.K. (2014). Mind the gap! Students' use of exemplars and detailed rubrics as formative assessment. *Instructional Science*, 42, 539-559. DOI 10.1007/s11251-013-9299-9
- Lira Gonzales, M.L. (2012). *A Teacher's Formative Assessment Perceptions and Practices in Oral Intermediate English Courses at the Université de Montréal*. (Thèse de doctorat). Université de Montréal: Canada.
- Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39, 167–190. DOI: 10.1017/S0261444806003557
- Little, D. (2011). The Common European Framework of Reference for languages: a research agenda. *Language Teaching*, 44, 381–393. DOI: 10.1017/S0261444811000097

- López, K.S. (2012). La revisión entre pares de tareas de escritura como herramienta de una didáctica metacognitiva en el aula de lengua. *Lenguaje*, 40, 351 – 381.
- Lorenzana Flores, R. (2012). *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria*. (Thèse de doctorat). Universität Flensburg : Allemagne.
- Louis, R. (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique*. Montréal : Éditions études vivantes.
- Louis, R. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe* (2^e édition). Montréal : Beauchemin.
- Lozano Martínez, F.G. et Tamez Vargas, L.A. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17, 197 – 221.
- Lussier, D. (1992). *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris : Hachette.
- Lussier, D. et Turner, C. (1995). *L'évaluation en didactique des langues*. Québec: Centre éducatif et culturel.
- Maggs, L. (2014). A study case of staff and student satisfaction with assessment feedback at a small specialised higher education institution. *Journal of Further and Higher Education*, 38, 1 – 18. DOI: 10.1080/0309877X.2012.699512
- Mak, W.W.P. (2014). *Implementing Innovative Feedback in L2 Writing: A Sociocultural Perspective*. (Thèse de doctorat). Chinese University of Hong Kong : Hong Kong.
- Manchon, R.M. (2011). Writing to learn the language: Issues in theory and research. Dans R.M., Manchon (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (61-82), Amsterdam: John Benjamins.
- Manchon, R.M., Roca de Larios, J. et Murphy, L. (2000). La influencia de la variable “grado de dominio de la L2” en los procesos de composición en lengua extranjera: hallazgos recientes de la investigación. Dans C. Muñoz (dir.), *Segundas lenguas: adquisición en el aula* (pp. 277-297). Barcelona: Ariel lingüística.

- Marion, I. (2007). Apprentissage coopératif. Dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage de la pratique à la théorie* (pp. 67 – 89). Montréal : CEC.
- Martin Peris, E. (2009), L'éducation pour l'autonomie: un nouveau modèle d'enseignement?. Dans M.-L. Lions-Olivieri et P. Liria, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 101 – 118). Barcelone : Maison des langues.
- Martinez, P. (2002). *La didactique des langues étrangères*. Paris: PUF.
- Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y en francés. Revisión de literatura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17, 849 - 875.
- Massé, P. (1992). *Méthodes de collecte et d'analyse de données en communication*. Québec: Press de l'Université du Québec.
- McGrath, A., Taylor, A. et Pychyl, T. (2011). Writing Helpful Feedback: The Influence of Feedback Type on Students' Perceptions et Writing Performance. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2, 1-14. DOI: 10.5206/cjsotl-rcacea.2011.2.5
- Mcmartin-Miller, C. (2014). How much feedback is enough?: Instructor practices and student attitudes toward error treatment in second language writing. *Assessing Writing*, 19, 24-35. DOI : 10.1016/j.asw.2013.11.003
- McMillan, J.H. (2010). The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment. Dans G.J. Cizek et H.L. Andrade (dir.), *Handbook of formative assessment* (pp. 41-56). New York : Routledge.
- Meyer, G. (2007). *Évaluer, pourquoi? Comment?*. Paris: Hachette.
- Miles, M.B. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck.
- Min, H.-T. (2013). A case study of an EFL writing teacher's belief and practice about written feedback. *System*, 41, 625-638. DOI :10.1016/j.system.2013.07.018
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. (2012). *Précisions sur la grille d'évaluation : français langue d'enseignement – fin du troisième cycle du primaire*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

- Moonen, M., Stoutjesdijk, E., De Graaff, R. et Corda, A. (2013). Implementing CEFR in secondary education: impact on FL teachers' educational and assessment practice. *International Journal of Applied Linguistics*, 23, 226-246.
- Moreno Olivos, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *RMIE*, 14, 563 – 591.
- Moreno Olivos, T. (2007). La evaluación del aprendizaje en educación superior. El caso de la carrera de derecho. *Reencuentro*, 48, 61 – 67. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004809> (consulté le 20/02/2015)
- Morote Magán, P. et Labrador Piquer, M.J. (2004). El marco de referencia europeo y la enseñanza comunicativa de segundas lenguas. *Glosas didácticas*, 12, 17 – 28.
- Morrisette, J. (1999). Pour une pratique du commentaire en trois temps. *Québec français*, 115, 52-54.
- Morrisette, J. (2002). *Évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois depuis 1981*. (Mémoire de maîtrise en éducation). Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue : Canada.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ?. *Nouvelles pratiques sociales*, 25, 35 – 49. DOI: 10.7202/1020820ar
- Mourssi, A. (2013). Theoretical and practical linguistic shifting from product/guided writing to process writing and recently to the innovated writing process approach in teaching writing for second/foreign language learners. *International journal of academic research in business and social sciences*, 3, 731-751.
- Muñoz, C. et Valenzuela, J. (2015). Características psicométricas de una rúbrica para evaluar expresión escrita a nivel universitario. *Formación universitaria*, 8, 75-84. DOI: 10.4067/S0718-50062015000600010
- Murillo Sancho, G. (2011). *El internado rotatorio en salud familiar y comunitaria de la Licenciatura en medicina de la UCR, un abordaje transformador*. México: Innovacesal.
- Nagai, N. et O'Dwyer, F. (2011). The actual and potential impacts of the CEFR on language education in Japan. *Synergies Europe*, 6, 141-152.

- Narciss, S., Sosnovsky, S., Schnaubert, L., Andrès, E., Eichelmann, A., Goguadze, G. et Melis, E. (2014). Exploring feedback and student characteristics relevant for personalizing feedback strategies. *Computers and Education*, 71, 56-75. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.09.011
- Nicol, D.J. (1997). *Research on Learning and Higher Education Teaching*. UCoSDA Briefing Paper 45 (Sheffield, Universities and Colleges Staff Development Agency).
- Nicol, D.J. et Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199-218.
- Nguyen, D.Q. et Blais, J.-G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogie médicale*, 8, 232 – 251. DOI: 10.1051/pmed:2007026
- Nordrum, L., Evans, K. et Gustafsson, M. (2013). Comparing student learning experiences of in-text commentary and rubric-articulated feedback: strategies for formative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38, 919 – 940. DOI: 10.1080/02602938.2012.758229
- North, B. (2007). The CEFR illustrative descriptor scales. *The modern language journal*, 91, 656-659.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2005). *L'évaluation formative pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris: Éditions OCDE.
- Orsmond, P. et Merry, S. (2013). The importance of self-assessment in students' use of tutors' feedback: a qualitative study of high and non-high achieving biology undergraduates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38, 737 – 753. DOI: 10.1080/02602938.2012.697868
- Paquay, L. (2002). L'évaluation des compétences: nécessités, facettes, questionnements. Dans L. Paquay, G. Carlier, L. Collès, et A.-M. Huynen (dir.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant pratiques, méthodes et fondements: Actes du Colloque [tenu à Louvain le 22 novembre 2000]* (pp. 11 – 18). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.

- Paquay, L., Defêche, N. et Dufays, J.-L. (2002). Comment concilier évaluation formative et évaluation certificative ? Quels apports de l'apprenant?. Dans L. Paquay, G. Carlier, L. Collès, et A.-M. Huynen (dir.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant pratiques, méthodes et fondements: Actes du Colloque [tenu à Louvain le 22 novembre 2000]* (pp. 85 – 95). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- Peuzin, M. (2015). L'approche actionnelle du CECR et le Français Langue de Scolarisation dans la perspective de l'évaluation. Des enjeux sous tensions et des contradictions antipédagogiques. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 7, 83-97. DOI 10.3917/cisl.1501.0083
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: A. Colin.
- Piccardo, E. (2010). From communicative to action-oriented: new perspectives for a new millennium. *TESL Ontario Contact*, 36, 20–35. Disponible en ligne: <https://www.researchgate.net/publication/267042662> (consulté le 10/05/2017)
- Piccardo, E. (2012). Multidimensionality of assessment in the Common European Framework of Reference for languages (CEFR). *Cahiers de l'ILOB*, 4, 37-54.
- Piccardo, E. (2014). *Du communicatif à l'actionnel: un cheminement de recherche*. Toronto: CERLL.
- Podleskis, J.-N. (2016). *La expresión escrita del idioma francés y las manifestaciones de error como herramienta de evaluación de los estudiantes de la carrera de traducción e interpretación*. (Mémoire de maîtrise en enseignement supérieur). Universidad Ricardo Palma : Pérou.
- Poltorak, E. (2011). Question du feedback en didactique des langues étrangères: quelques réflexions théoriques. *Glottodidactica*, 38, 31 – 42.
- Popham, W.J. (1997). What's wrong – and what's right – with rubrics. *Educational leadership*, 55, 72-75.
- Popham, W.J. (2011). *Classroom assessment: what teachers need to know*. Boston : Pearson.

- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle, co-culturelle. *Les langues modernes*, 3, 55 – 71.
- Puren, C. (2006). *Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social*. Site de l'APLV. Disponible sur : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389> (consulté le 18/12/2015)
- Puren, C. (2009). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. Dans M.-L. Lions-Olivieri et P. Liria (dir.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 119 – 137). Barcelone : Maison des langues.
- Puren, C. (2010). Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ?. *Les cahiers pédagogiques*, 18, 87 - 91. Disponible sur: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6339> (consulté le 15/02/2016).
- Qin, J. et Karabacak, E. (2013). Turkish EFL University Instructors' Practices in Providing Written Feedback. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 95 - 100. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.01.044
- Quesada, J. (2011). *Aproximación a la evaluación de competencias en un laboratorio de química industrial*. México: Innovacesal.
- Race, P. (2010). *Making learning happen*. London: Sage Publications.
- Rakedson, T. et Baram-Tsabari, A. (2016). Assessing and improving L2 graduate students' popular science and academic writing in an academic writing course. *Educational psychology*, 10, 1-20. DOI: 10.1080/01443410.2016.1192108
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28, 4-13.
- Ramsden, P. (2010). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge Falmer.
- Raposo, M. et Martínez, E. (2011). La rúbrica en la enseñanza universitaria: un recurso para la tutoría de grupos de estudiantes. *Formación universitaria*, 4, 19-28. DOI: 10.5294/edu.2014.17.3.6
- Raposo-Rivas, M. et Martínez-Figueira, M.E. (2014). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. *Educación educación*, 17, 499-513. DOI: 10.4067/S0718-50062011000400004

- Reddy, M.Y. (2011). Design and development of rubrics to improve assessment outcomes. *Quality assurance in education*, 19 (1), 84-104. DOI : 10.1108/09684881111107771
- Rey, B., Carette, V.; Defrance, A. et Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Rey-Debove, J. et Rey, A. (2012). *Le petit Robert: dictionnaire alphabétique et analogique de langue française*. Paris: Le Robert.
- Rezaei, A.R. et Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing Writing*, 15, 18 - 39. DOI:10.1016/j.asw.2010.01.003
- Ribeiro-Pereira, D. et Assunção-Flores, M. (2013). Avaliação e feedback no ensino superior: um estudio na Universidade do Minho. *RIES : Revista iberoamericana de Educación Superior*, 4, 40-54. Disponible en ligne : <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/257> (consulté le 03/04/2017)
- Richer, J.-J. (2009). Lecture du cadre: continuité ou rupture ?. Dans M.-L. Lions-Olivieri et P. Liria (dir.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 13 – 48). Barcelone : Maison des langues.
- Rijlaarsdam, G. et van den Bergh, H. (2005). Effective Learning and Teaching of Writing: Student Involvement in the Teaching of Writing. Dans G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh et M. Couzijn (dir.), *Effective Learning and Teaching of Writing: A Handbook of Writing in Education* (pp. 1-17). New York: Klumer academic publishers.
- Roberge, J. (2008). *Rendre plus efficace la correction des rédactions : rapport PAREA*. Montréal : Cégep André-Laurendeau.
- Robert, J.-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.
- Roca de Larios, J., Manchón, R. et Murphy, L. (2007). Componentes básicos y evolutivos del proceso de formulación en la escritura de textos en lengua materna y lengua extranjera. *RESLA*, 20, 159-183.
- Roca de Larios, J., Marín, J. et Murphy, L. (2001). A temporal analysis of formulation processes in L1 and L2 writing. *Language learning*, 51, 497-538.

- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage?. *Revue du conseil québécois de la formation à distances*, 4, 45 – 73.
- Roever, S. et Manna, P. (2005). Could you explain my grade? The pedagogical and administrative virtues of grading sheets. *PS: Political Science and Politics*, 39, 317-320. DOI :10.1017/S1049096505056556
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation : des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. (2006). Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université. Dans N. Colet Rege et M. Romainville (dir.), *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 19-40). Bruxelles: De Boeck.
- Román Maldonado, C.E. (2009). Sobre la retroalimentación o feedback en la educación superior on line. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 26, 1-18. Disponible en ligne: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215516009> (consulté le 27/03/2015)
- Rouleau-Girard, E. (2015). *La retroaction corrective écrite en francisation au Québec : Les techniques, les types d'erreurs et la compétence des apprenants à l'écrit*. (Mémoire de maîtrise en éducation option didactique). Université de Montréal : Montréal.
- Ruble, M.R. (2014). Rubrics in the political science classroom: Packing a serious analytical punch. *PS: Political Science and Politics*, 47, 199-203. DOI : 1100//11004499009695615310300107017404
- Ruiz-Primo, M.A. et Furtak, E.M. (2007). Exploring teachers' informal formative assessment practices and students' understanding in the context of scientific inquiry. *Journal of research in science teaching*, 44, 57-84. DOI : 10.1002/tea.20163
- Russell, J., et Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for second language acquisition: A meta-analysis of the research. Dans J. Norris et L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 131-164). Amsterdam: Benjamins.
- Russikoff, K. (1995). A Comparison of Writing Criteria: Any Differences?. *TESOL, s.r.*, 1 – 9.
- Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning: how can the research literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and

learner-centred assessment practices?. *Active learning in higher education*, 3, 145-158.
DOI: 10.1177/1469787402003002004

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.

Sampson, V., Enderle, P., Grooms, J. et Witte, S. (2013). Writing to Learn by Learning to Write During the School Science Laboratory: Helping Middle and High School Students Develop Argumentative Writing Skills as They Learn Core Ideas. *Science education*, 97, 643-670. DOI : 10.1002/sce.21069

Santos Guerra, M. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. *Investigación en la escuela*, 30, 5 – 13.

Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123 – 147). Québec : ERPI.

Scallon, G. (1988a). *L'évaluation formative des apprentissages 1: La réflexion*. Québec : Les presses de l'Université Laval.

Scallon, G. (1988b). *L'évaluation formative des apprentissages 2 : L'instrumentation*. Québec : Les presses de l'Université Laval.

Scallon, G. (1992). L'évaluation formative : entre la docimologie et la didactique. Dans D. Laveault (Eds.), *Les pratiques d'évaluation en éducation* (pp. 23 - 34). Québec : ADMÉE.

Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Québec : ERPI.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal: L'école en mouvement ERPI.

Scallon, G. (2008). Évaluation formative et psychologie cognitive : mouvances et tendances. Dans J. Grégoire (dir.), *Évaluer les apprentissages* (pp. 158 – 173). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Scallon, G. (2015). *Des savoirs aux compétences : explorations en évaluation des apprentissages*. Québec: Pearson.

- Schoonen, R., van Gelderen, A., de Glopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P. et Stevenson, M. (2003). First language and second language writing: the role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 53, 165-202. DOI: 10.1111/1467-9922.00213
- Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal*, 85, 244-258.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Dans R. E. Stake (ed.), *Curriculum evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation* (Vol. 1). Chicago: Rand McNally.
- Sedita, J. (2013). Learning to write and writing to learn. Dans M.C. Hougen, *Fundamentals of Literacy Instruction & Assessment* (6-12). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Séror, J. (2011). *Alternative sources of feedback and second language writing development in University Content Courses. The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14, 118-143.
- Serrano-Gallardo, P., Martínez-Marcos, M., Arroyo-Gordo, M.P. et Lanza-Escobedo, D. (2010). Análisis del portafolio como herramienta evaluativa de las prácticas clínicas de enfermería comunitaria en estudiantes de pregrado. *Educacion médica*, 13, 177-185.
- Sévigny, S. (2006). *Évaluation à grande échelle de l'écriture validité des comparaisons entre les scores holistiques d'élèves canadiens anglophones et francophones*. (Thèse de doctorat). Laval : Université de Laval.
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8, 263 - 300. DOI: 10.1191=1362168804lr146oa
- Sheen, Y. (2011). *Corrective Feedback, Individual Differences and Second Language Learning*. New York: Springer.
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153 – 189. Disponible en ligne: <http://www.jstor.org/stable/40071124> (consulté le 09/05/2015)
- Silva Cruz, M. I. (2013). La retroalimentación en la corrección de la escritura: Corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 15, 1 – 17.

- Simard, C. (1999). L'annotation des textes d'élèves. *Québec français*, 115, 32 – 38.
- Sow, M. (2015). *Documenter les pratiques évaluatives de trois enseignants du primaire au Sénégal au regard de la rétroaction écrite en correction de textes d'élèves du CM 1*. (Mémoire de maîtrise en mesure et évaluation en éducation). Université de Montréal : Montréal.
- Springer, C. (2010). La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Canadian modern language review*, 66, 511-523. Disponible en ligne: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01301628> (consulté le 15/04/2017)
- Stiggins, R. (2005). From Formative Assessment to Assessment for Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools. *Phi Delta Kappan*, 87, 324 – 328. DOI: 10.1177/003172170508700414
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J. et Chappuis, S. (2006). *Classroom Assessment for Student Learning: Doing it Right – Using it Well*. New Jersey: Pearson.
- Stiggins, R. et Chappuis, S. (2005). Putting Testing in Perspective: It's for Learning. *Principal leadership*, 6, 16 – 20.
- Storch, N. et Tapper, J. (1997). Student annotations: what NNS and NS university students say about their own writing. *Journal of second language writing*, 6, 245-264. DOI:10.1016/j.jslw.2009.02.003
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLÉ international.
- Tan, J. (2012). Les pratiques évaluatives en phase élémentaire de l'enseignement du français et nouveaux outils à envisager dans l'optique de l'acquisition. *Synergies Chine*, 7, 203 - 211.
- Taras, M. (2002). Using Assessment for Learning and Learning from Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27, 501-510. DOI: 10.1080/026029302200002027 3
- Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.

- Thibert, R. (2010). Pour des langues plus vivantes à l'école. *Dossier actualité*, 58, 1 – 12.
- Timmerman, B.E., Strickland, D.C., Johnson, R.L. et Payne, J.R. (2011). Development of a 'universal' rubric for assessing undergraduates' scientific reasoning skills using scientific writing. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36, 509 – 547. DOI: 10.1080/02602930903540991
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education*, 14, 281-294. DOI: 10.1080/09695940701591867
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language learning*, 46, 327-369.
- Tunstall, P. et Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British educational research journal*, 22, 389-404. Disponible en ligne : <http://www.jstor.org/stable/1501722> (consulté le 12/10/2015)
- Turner, C. et Purpura, J. (2017). Learning-oriented assessment in second and foreign language classrooms. Dans D. Tsagari et J. Banerjee (Eds.), *Handbook of second language assessment* (pp. 255-273). Boston/Berlin: De Gruyter Mouton.
- Tuong Thi, D.T. (2011). *Analyse des croyances des professeurs de l'Université de Hué au Vietnam face à l'évaluation des apprentissages*. (Mémoire de maîtrise). Université de Moncton : Canada.
- Valdivia, S. (2014). Retroalimentación efectiva en la enseñanza universitaria. *Blanco y negro*, 5, 20 – 24. ISSN: 2221-8874
- van de Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F. et van der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 56, 645-658.
- van de Watering, G. et van der Rijt, J. (2006). Teachers' and students' perceptions of assessments: A review and a study into the ability and accuracy of estimating the difficulty levels of assessment items. *Educational Research Review*, 1, 133-147.

- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Vanier, M. (2011). *La rubrique analytique comme outil d'évaluation et de rétroaction pour les laboratoires de physique au niveau postsecondaire*. (Mémoire de maîtrise en éducation). Université d'Alberta: Canada.
- Verdejo, P., Encinas, M. et Trigos, L. (2011). Estrategias para la evaluación de aprendizajes complejos y competencias. Dans R. Arias Lovillo, *Estrategias para la evaluación de aprendizaje: pensamiento complejo y competencias* (pp. 19 – 45). México : Innova Cesal.
- Veslin, O. et Veslin, J. (1992). *Corriger des copies : évaluer pour former*. Paris : Hachette éducation.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLE international.
- Vives-Varela, T. et Varela-Ruiz, M. (2013). Realimentación efectiva. *Investigación en educación médica*, 2, 112 – 114.
- Vokic, G. (2008). Feedback in L2 writing: The students' perspective. *Porta linguarum*, 9, 139-155. ISSN: 1697-7467
- Vollmeyer, R. et Rheinberg, F. (2005). A surprising effect of feedback on learning. *Learning and Instruction*, 15, 589-602. DOI:10.1016/j.learninstruc.2005.08.001
- Vygostsky, L.S. (1933). *Pensée et langage*. Paris: Editions La dispute.
- Wiggins, G. (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- William, D. (2010a). Le rôle de l'évaluation formative dans les environnements d'apprentissage efficaces. Dans H. Dumont, D. Istance et F. Benavides (dir.), *Comment apprend-on?: La recherche au service de la pratique* (pp. 143-169). Paris : Editions OCDE. DOI : 10.1787/9789264086944-fr

- William, D. (2010b). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. Dans G.J. Cizek et H.L. Andrade (dir.), *Handbook of formative assessment* (pp. 41-56). New York: Routledge.
- Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21, 321-331. DOI: 10.1016/j.jslw.2012.09.007
- Wyner, L. (2016). Learning-oriented assessment: an introduction. *TESOL & Applied Linguistics*, 14, 38-40.
- Yeh, S.-M. et Lo, J.-J. (2009). Using online annotations to support error correction and corrective feedback. *Computers & Education*, 52, 882 – 892. DOI:10.1016/j.compedu.2008.12.014
- Yi, Y. (2012). Questions arising from the assessment of EFL narrative writing. *ELT Journal Volume*, 67, 70 - 79. DOI:10.1093/elt/ccs062
- Yorke, M. (2003). Formative Assessment in Higher Education: Moves towards Theory and the Enhancement of Pedagogic Practice. *Higher Education*, 45, 477 – 501.
- Zambrano Díaz, A. (2014). *Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en la Unión-Chile*. (Thèse de doctorat). Universidad Autónoma de Barcelona : Espagne.
- Zeichner, K. et Hutchinson, E. (2004). Le rôle du portfolio de l'enseignant comme outil pour identifier et développer les compétences des enseignants. *Recherche et formation*, 47, 69-78.
- Zhao, C. G. (2012). Measuring authorial voice strength in L2 argumentative writing: The development and validation of an analytic rubric. *Language Testing*, 30, 201 - 230. DOI: 10.1177/0265532212456965
- Zúñiga, M., Solar, M.I., Lagos, J., Báez, M. et Herrera, R. (2014). Evaluación de los aprendizajes: un acercamiento en educación superior. Dans M.J. Lemaitre (dir.), *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior* (pp. 15-37). Santiago : CINDA.

Annexe 1: Questions pour l'entretien 1 auprès des professeurs

Questions pour l'entretien 1 auprès des professeurs avant la rétroaction des experts

Objectif : Cerner les pratiques évaluatives des professeurs dans le cours d'expression écrite.

1. Expliquez brièvement comment vous planifiez votre enseignement.
2. Quelle est votre conception de l'évaluation ? Quel est le rôle du professeur dans la classe ? Quel est le rôle de l'étudiant dans la classe ?
3. De quelle façon évaluez-vous la production écrite de vos étudiants ? Quels instruments utilisez-vous ? (Si vous utilisez une grille d'évaluation pour évaluer les productions écrites de vos étudiants, comment a-t-elle été élaborée ? De quelle façon les étudiants se servent-ils de cette grille d'évaluation ?
4. Quels sont les critères d'évaluation ou les aspects que vous considérez importants pour évaluer la production écrite des étudiants ? Quels sont les aspects que vous considérez secondaires pour évaluer la production écrite des étudiants ?
5. Quelles traces de corrections laissez-vous sur les travaux de vos étudiants ? Comment savez-vous si elles contribuent à améliorer la production écrite des étudiants ?
7. Quelle est votre définition du concept de rétroaction ? Quels types de rétroactions connaissez-vous ? Comment fournissez-vous les rétroactions à vos étudiants ? Fournissez-vous des rétroactions à chaque étape du processus d'écriture ?
8. Pensez-vous que les rétroactions ont un impact sur les productions de vos étudiants ? Comment décrivez-vous cet impact ?
9. Faites-vous une deuxième correction de la production écrite de vos étudiants ? Permettez-vous que vos étudiants vous remettent une autre fois leur production écrite après votre première correction ?
10. Comment vos étudiants participent-ils à l'évaluation ?

11. Comment enseignez-vous la production écrite en classe ? Quels types de tâches demandez-vous à vos étudiants lorsqu'ils rédigent des compositions ? Pouvez-vous donner quelques exemples ?

12. En terminant, quels sont vos besoins de formation pour améliorer l'évaluation de la production écrite de vos étudiants ?

Questions pour l'entretien 1 auprès des professeurs après la rétroaction des experts

Objectif : Cerner les pratiques évaluatives des professeurs dans le cours d'expression écrite.

1A. Comment définissez-vous le concept d'évaluation?

1B. Quel est le rôle joué par le professeur dans l'évaluation?

1C. Quel est le rôle joué par l'étudiant dans l'évaluation? Comment participe-t-il à l'évaluation?

1D. Comment évaluez-vous les apprentissages de vos étudiants?

2A. Quels sont les types d'évaluation que vous connaissez, comment les définissez-vous et comment les caractérisez-vous?

2B. Quelles sont les fonctions de l'évaluation que vous utilisez?

3A. Comment définissez-vous le terme de « rétroaction »? Quel est l'objectif et la fonction de la rétroaction?

3B. Comment fournissez-vous la rétroaction à vos étudiants ou quelle méthode utilisez-vous pour fournir de la rétroaction?

3C. À quel moment fournissez-vous de la rétroaction à vos étudiants?

3D. Comment les étudiants réagissent-ils aux rétroactions?

3E. Quel est l'impact des rétroactions sur les productions de vos étudiants?

4A. Sur quels aspects de la production écrite porte les rétroactions écrites? Pouvez-vous me donner quelques exemples?

4B. Comment contribuent-elles à améliorer la production écrite de vos étudiants?

4C. Comment intervenez-vous lors de différentes étapes du processus d'écriture?

5A. Comment corrigez-vous les productions écrites de vos étudiants?

5B. Expliquez quel type de correction utilisez-vous?

6A. Quels instruments utilisez-vous pour évaluer les productions écrites de vos étudiants?

- 6B. Quels sont les critères d'évaluation ou les aspects que vous considérez importants pour évaluer la production écrite des étudiants?
- 6C. Quels sont les aspects que vous considérez secondaires pour évaluer la production écrite des étudiants?
- 6D. Utilisez-vous une grille d'évaluation pour évaluer les productions écrites de vos étudiants?
- 6E. Comment a-t-elle été élaborée?
- 6F. Quels sont les avantages et les inconvénients des grilles d'évaluation que vous utilisez?
- 6G. Comment les étudiants se servent-ils de cette grille d'évaluation?
- 7A. En terminant, quels sont vos besoins de formation pour améliorer l'évaluation de la production écrite de vos étudiants?
- 7B. Êtes-vous satisfait de l'évaluation de votre cours? Y a-t-il des aspects que vous aimeriez changer?

Annexe 2 : Questions pour l'entretien 2 auprès des professeures

Questions pour l'entretien 2 auprès des professeurs avant la rétroaction des experts

Objectif : Cerner les pratiques évaluatives des professeurs dans le cours d'expression écrite.

1. Expliquez brièvement comment avez-vous planifié votre enseignement cette session.
2. Votre conception de l'évaluation s'est-elle modifiée au cours de la session ? Quel était le rôle du professeur pendant cette session ? Quel était le rôle de l'étudiant pendant cette session ?
3. De quelle façon évaluez-vous maintenant la production écrite de vos étudiants ?
4. Comment les échelles descriptives vous aident-elles à évaluer la production écrite des étudiants ? Pensez-vous que les échelles descriptives aident vos étudiants à progresser dans la production écrite ? Croyez-vous qu'elles permettent à vos étudiants de faire une autoévaluation de leur production avant de vous la remettre pour la correction ? Comment les échelles descriptives rendent-elles plus faciles la façon de porter un jugement professionnel ?
5. Quels sont les aspects que vous considérez importants pour évaluer la production écrite des étudiants ? Quels sont les aspects secondaires pour évaluer la production écrite des étudiants ?
6. Quelles annotations laissez-vous sur les travaux de vos étudiants ? Comment ces annotations contribuent-elles à améliorer la production écrite des étudiants ? Quels types d'annotations avez-vous donné à vos étudiants dans cette étape du processus d'écriture ?
7. Quelle est votre compréhension du concept de rétroaction ? Quels types de rétroactions avez-vous utilisés ? Comment fournissez-vous les rétroactions à vos étudiants ? Pensez-vous qu'il est important de fournir de la rétroaction dans les différentes étapes du processus d'écriture ?
8. Pensez-vous que les rétroactions ont un impact sur les productions de vos étudiants ? Comment décrivez-vous cet impact ? Quels types de rétroactions ont eu plus d'impact dans la production écrite de vos étudiants ? Quels types de rétroactions ont eu moins d'impact dans la production écrite de vos étudiants ? Comment vos étudiants se servent-ils des rétroactions que vous avez données ? Sentez-vous que les rétroactions aident les étudiants à améliorer leur production écrite ?

9. Dans quelle mesure est-il important de porter votre jugement sur la qualité du travail de vos étudiants à la suite des modifications portées par eux ?
10. Comment vos étudiants participent-ils à l'évaluation ?
11. Pensez-vous que vos étudiants sont capables de s'autoréguler ? Comment le font-ils ? Vos étudiants ont-ils développé plus d'autonomie dans les étapes de la production écrite ?
12. Quels types de tâches avez-vous demandé à vos étudiants pendant cette session lorsqu'ils rédigeaient des compositions, pouvez-vous donner quelques exemples ?
13. En quoi vos pratiques évaluatives sont-elles différentes au premier semestre et au deuxième semestre ?
14. Qu'est-ce que vous avez appris pendant cette expérience ?
15. Y a-t-il des aspects que vous devez améliorer ? Lesquels ?

Questions pour l'entretien 1 auprès des professeurs après la rétroaction des experts

Objectif : Cerner les pratiques évaluatives des professeurs dans le cours d'expression écrite.

- 1A. Comment comprenez-vous maintenant le concept d'évaluation ?
- 1B. Quel a été votre rôle pendant cette session ?
- 1C. Quel a été le rôle des étudiants pendant cette session ? (Comment les étudiants ont-ils participé à l'évaluation ?)
- 1D. Comment avez-vous évalué les apprentissages de vos étudiants ?
- 2A. Comment concevez-vous maintenant l'évaluation formative ? Comment définissez-vous et caractérisez-vous l'évaluation formative ?
- 2B. Quelle est la fonction de l'évaluation formative ?
- 3A. À partir de l'expérience vécue pendant cette session, comment comprenez-vous maintenant le concept de « rétroaction » ? Quel est l'objectif et la fonction de la rétroaction ?
- 3B. Comment fournissez-vous maintenant la rétroaction à vos étudiants ?
- 3C. À quel moment fournissez-vous maintenant de la rétroaction à vos étudiants ?
- 3D. Comment les étudiants ont-ils réagi à vos rétroactions ?

- 3E. Quel est l'impact des rétroactions sur les productions de vos étudiants ? De quelle façon les rétroactions ont-elles influencé les productions de vos étudiants ?
- 3F. De quelle façon cette manière de fournir de la rétroaction a-t-elle permis à vos étudiants d'améliorer leur production écrite
- 3G. Comment la rétroaction a permis d'orienter l'apprentissage de vos étudiants ?
- 4A. Sur quels aspects de la production écrite porte les rétroactions que vous laissez à vos étudiants ? Pouvez-vous me donner quelques exemples ?
- 4B. Comment ces annotations contribuent-elles à améliorer la production écrite des étudiants ?
- 4C. Comment intervenez-vous lors de différentes étapes du processus d'écriture ?
- 5A. Comment avez-vous corrigé les productions écrites de vos étudiants pendant ce semestre ?
- 5B. Quel type de correction avez-vous utilisé ce semestre ?
- 5C. Quel type de rétroaction corrective vous semble plus efficace ?
- 5D. De quelle façon les rétroactions correctives ont-elles contribué à l'amélioration de la production écrite de vos étudiants ?
- 6A. Quels instruments avez-vous utilisé pour évaluer les productions écrites de vos étudiants ?
- 6B. Quels sont les critères d'évaluation ou les aspects que vous considérez importants pour évaluer la production écrite des étudiants ?
- 6C. Quels sont les aspects que vous considérez secondaires pour évaluer la production écrite des étudiants ?
- 6D. Comment les grilles descriptives analytiques vous aident-elles à évaluer la production écrite de vos étudiants ?
- 6E. Quels sont les avantages et les inconvénients que vous trouvez aux grilles descriptives ?
- 6F. Comment a été votre expérience en utilisant les grilles descriptives analytiques ?
- 6G. Comment les étudiants se servent-ils de cette grille descriptive analytique ?
- 7A. Qu'est-ce que vous avez appris pendant cette expérience ? Y a-t-il des aspects que vous aimez améliorer ? Lesquels ? Pensez-vous continuer à évaluer de cette manière et à faire des annotations à vos étudiants ?

Annexe 3 : Questions pour les rencontres mensuelles avec les professeures

Questions pour les rencontres mensuelles avec les professeurs avant la rétroaction des experts

Mini-entretien 1

Objectif : Cerner l'utilité des instruments utilisés dans l'évaluation des productions écrites.

1. De quelle manière les échelles descriptives vous permettent-elles d'évaluer les productions écrites de vos étudiants ? Pensez-vous qu'il existe des descripteurs qu'il faudrait améliorer ou modifier ? Croyez-vous qu'il existe des critères qu'il faudrait éliminer ou ajouter ? Lesquels, s'il y en a ?
2. Pensez-vous qu'elles permettent à vos étudiants d'autoévaluer leurs travaux avant de vous les remettre ? Expliquez comment cela les a aidés ?
3. Quelles difficultés avez-vous eues au moment de fournir des annotations à vos étudiants ?
4. Comment les annotations ont-elles aidé vos étudiants à améliorer leurs productions écrites ? Quels types d'annotations vous semblent plus utiles ? Quels types vous semblent moins utiles ?
5. À quel moment fournissez-vous des annotations à vos étudiants ? à la fin du travail seulement ou lors de chacune des phases du processus d'écriture ?

Questions pour les rencontres mensuelles avec les professeurs après la rétroaction des experts

Mini-entretien 1

Objectif : Cerner l'utilité des instruments et des annotations utilisés dans l'évaluation des productions écrites.

1A. De quelle manière la grille descriptive analytique vous permet-elle d'évaluer les productions écrites de vos étudiants ? 1B. Quels descripteurs faudrait-il améliorer ou modifier ? Quels critères faudrait-il éliminer ou ajouter ?

2A. Avez-vous utilisé la grille holistique pour évaluer les productions de vos étudiants ? Justifiez votre réponse. Trouvez-vous utile la grille holistique ? Justifiez votre réponse.

3A. Quelles difficultés avez-vous eues au moment de fournir des annotations à vos étudiants ?

3B. Comment les annotations ont-elles aidé vos étudiants à améliorer leurs productions écrites ?

3C. À quel moment fournissez-vous des annotations à vos étudiants ? 3D. Comment les étudiants ont réagi aux annotations ?

4A. Considérez-vous que vos annotations ont été claires et suffisantes ? En quoi ont-été claires et suffisantes ?

5A. Quelle difficulté avez-vous eu pendant la correction des productions écrites des étudiants ?

Mini-entretien 2

Objectif : Cerner l'utilité des instruments et des annotations utilisés dans l'évaluation des productions écrites.

1A. De quelle manière la grille descriptive analytique vous permet-elle d'évaluer les productions écrites de vos étudiants ? 1B. Quels descripteurs faudrait-il améliorer ou modifier ? Quels critères faudrait-ils éliminer ou ajouter ?

2A. Avez-vous utilisé la grille holistique pour évaluer les productions de vos étudiants ? Justifiez votre réponse. Trouvez-vous utile la grille holistique ? Justifiez votre réponse.

3A. Quelles difficultés avez-vous eues au moment de fournir des annotations à vos étudiants ?

3B. Comment les annotations ont-elles aidé vos étudiants à améliorer leurs productions écrites ?

3C. À quel moment fournissez-vous des annotations à vos étudiants ? 3D. Comment les étudiants ont réagi aux annotations ?

4A. Considérez-vous que vos rétroactions ont été claires et suffisantes ? En quoi ont-été claires et suffisantes ?

5A. Quelle difficulté avez-vous eu pendant la correction des productions écrites des étudiants ?

Annexe 4 : Questions pour le mini-entretien aux étudiants

Questions des mini-entretiens avant la rétroaction des experts

Mini-entretiens pour les trois étudiants de la deuxième année (faible-moyen-fort)

Objectif : Ce mini-entretien porte sur la démarche pour rédiger des productions écrites et il vérifiera si les annotations favorisent le réinvestissement.

1. Peux-tu expliquer comment tu fais pour écrire ta production écrite ? Quelle est la démarche que tu as utilisée ?
2. Lorsque tu fais le plan, quels sont les éléments que tu prends en considération ? Comment rédiges-tu ton plan ?
3. Lorsque tu rédiges ton introduction, quels sont les éléments que tu prends en considération ? Comment rédiges-tu ton introduction ? Quelle est ta démarche ?
4. Lorsque tu rédiges ta conclusion, quels sont les éléments que tu prends en considération ? Comment rédiges-tu ta conclusion ? Quelle est ta démarche ?
5. Lorsque tu rédiges ton développement, quels sont les éléments que tu prends en considération ? Comment rédiges-tu ton développement ? Quelle est ta démarche ?
6. Comment tu fais pour corriger tes erreurs de structure, de vocabulaire, de conjugaison, d'accord ou d'orthographe avant de remettre la remise de ta production écrite à ton professeur ?
7. Comment tu as utilisé les annotations de ton professeur ?
8. Elles ont été pertinentes pour améliorer tes productions écrites ? Justifiez votre réponse.
9. Elles ont été claires ? Justifiez votre réponse.
10. Trouves-tu que les annotations ont été suffisantes ? Justifiez votre réponse.
11. Pour toi, est-ce important que le professeur te précise ce que tu dois corriger ou retravailler?

Mini-entretiens pour les trois étudiants de la troisième année (faible-moyen-fort)

Objectif : Ce mini-entretien porte sur la démarche pour rédiger des productions écrites et il vérifiera si les annotations favorisent le réinvestissement.

1. Peux-tu expliquer comment tu fais pour écrire ta production écrite (lettre de motivation, résumé ou compte rendu) ? Quelle est la démarche que tu as utilisée ?
2. Lorsque tu fais ta lettre de motivation, quels sont les éléments que tu prends en considération ? Comment rédiges-tu ta lettre de motivation ?
3. Lorsque tu fais ton résumé, quels sont les éléments que tu prends en considération ? Comment rédiges-tu ton résumé ?
4. Lorsque tu fais ton compte rendu, quels sont les éléments que tu prends en considération ? Comment rédiges-tu ton compte rendu ?
5. Comment tu fais pour corriger tes erreurs de structure, de vocabulaire, de conjugaison, d'accord ou d'orthographe avant de remettre ta production écrite à ton professeur ?
6. Comment tu as utilisé les annotations de ton professeur ?
7. Elles ont été pertinentes pour améliorer tes productions écrites ? Justifiez votre réponse.
8. Elles ont été claires ? Justifiez votre réponse.
9. Trouves-tu que les annotations ont été suffisantes ? Justifiez votre réponse.
10. Pour toi, est-ce important que le professeur te précise ce que tu dois corriger ou retravailler?

Questions des mini-entretiens après la rétroaction des experts

Mini-entretiens pour les trois étudiants de la deuxième année

Objectif : Ce mini-entretien sur la démarche de rédaction de productions écrites vise à vérifier si les annotations de l'enseignant ont favorisé le réinvestissement.

1. Peux-tu expliquer comment tu as fait pour écrire ta production écrite ? Quelle démarche as-tu utilisé ?

2. Lorsque tu as fait le plan, quels sont les éléments que tu as pris en considération ? Comment as-tu rédigé ton plan ?
3. Lorsque tu as rédigé ton introduction, quels sont les éléments que tu as pris en considération ? Comment as-tu rédigé ton introduction ? Quelle démarche as-tu suivie ?
4. Lorsque tu as rédigé ta conclusion, quels sont les éléments que tu as pris en considération ? Comment as-tu rédigé ta conclusion ? Quelle démarche as-tu suivie ?
5. Lorsque tu as rédigé ton développement, quels sont les éléments que tu as pris en considération ? Comment as-tu rédigé ton développement ? Quelle démarche as-tu suivie ?
6. Comment as-tu procédé pour corriger les erreurs (de structure, de vocabulaire, de conjugaison, d'accord ou d'orthographe) avant la remise de la production écrite à ton professeur ?
7. Comment as-tu utilisé les annotations de ton professeur ?
8. En quoi ont-elles été pertinentes pour améliorer tes productions écrites ?
9. En quoi étaient-elles claires ?
10. En quoi étaient-elles suffisantes ?
11. En quoi est-ce important pour toi que le professeur précise ce que tu dois corriger ou retravailler ?
12. La prochaine fois que tu auras à rédiger une production écrite, quelles sont les annotations dont il faudrait absolument que tu prennes en compte ?

Minientrevista para los tres estudiantes de segundo año

Objetivo: Esta minientrevista sobre el proceso de redacción de las producciones escritas busca verificar si las anotaciones de su profesora favorecieron su reutilización.

1. ¿Puede explicar cómo hizo para escribir su producción escrita? ¿Cuál fue el procedimiento que usted utilizó?
2. ¿Cuándo realizó el plan de la redacción, cuáles elementos tomó en consideración? ¿Cómo redactó su plan?

3. ¿Cuándo redactó su introducción, cuáles elementos tomó en consideración? ¿Cómo redactó su introducción? ¿Cuál fue el procedimiento que usted siguió?
4. ¿Cuándo redactó su conclusión, cuáles elementos tomó en consideración? ¿Cómo redactó su conclusión? ¿Cuál fue el procedimiento que usted siguió?
5. ¿Cuándo redactó su desarrollo, cuáles elementos tomó en consideración? ¿Cómo redactó su desarrollo? ¿Cuál fue el procedimiento que usted siguió?
6. ¿Cómo procedió a corregir sus errores (de estructura, de vocabulario, de conjugación, de concordancia o de ortografía) antes de entregar la producción escrita a su profesora?
7. ¿Cómo utilizó las anotaciones de su profesora para su producción escrita?
8. ¿Las anotaciones fueron pertinentes para mejorar sus producciones escritas? ¿En qué medida fueron pertinentes?
9. ¿Las anotaciones fueron claras? ¿En qué medida fueron claras?
10. ¿Las anotaciones fueron suficientes? ¿En qué medida fueron suficientes?
11. ¿Es importante para usted el hecho de que su profesora precise lo que tiene que corregir o trabajar de nuevo? ¿En qué medida?
12. ¿La próxima vez que tenga que redactar una producción escrita, cuáles anotaciones necesitará tomar definitivamente en cuenta para realizarla?

Mini-entretiens pour les trois étudiants de la troisième année

Objectif : Ce mini-entretien sur la démarche de rédaction de productions écrites vise à vérifier si les annotations de l'enseignant ont favorisé le réinvestissement.

1. Peux-tu expliquer comment tu as fait pour écrire ta production écrite (lettre de motivation, résumé ou compte rendu) ? Quelle démarche as-tu utilisée ?
2. Lorsque tu as fait ta lettre de motivation, quels sont les éléments que tu as pris en considération ? Comment as-tu rédigé ta lettre de motivation ?
3. Lorsque tu fais ton résumé, quels sont les éléments que tu prends en considération ? Comment rédiges-tu ton résumé ?

4. Lorsque tu as fait ton compte rendu, quels éléments prends-tu en considération ? Comment rédiges-tu ton compte rendu ?
5. Comment as-tu fait pour corriger tes erreurs de structure, de vocabulaire, de conjugaison, d'accord ou d'orthographe avant de remettre ta production écrite à ton professeur ?
6. Comment as-tu as les annotations de ton professeur ?
7. En quoi ont-elles été pertinentes pour améliorer tes productions écrites ?
8. En quoi étaient-elles claires ?
9. En quoi sont-elles suffisantes ?
10. En quoi est-ce important pour toi le fait que le professeur précise ce que tu dois corriger ou retravailler?
11. La prochaine fois que tu auras à rédiger une production d'écrits, quelles sont les annotations dont il faudrait absolument que tu prennes en compte ?

Minientrevista a tres estudiantes de tercer año

Objetivo : Esta minientrevista sobre el proceso de redacción de las producciones escritas busca verificar si las anotaciones de la profesora favorecieron su reutilización.

1. ¿Puede explicar cómo hizo usted para escribir su producción escrita (la carta de motivación, el resumen o la reseña)? ¿Cuál fue el proceso que usted utilizó?
2. ¿Cuándo hizo su carta de motivación, cuáles elementos tomó en consideración? ¿Cómo redactó su carta de motivación?
3. ¿Cuándo hizo su resumen, cuáles elementos tomó en consideración? ¿Cómo redactó su resumen?
4. ¿Cuándo hizo su reseña, cuáles fueron los elementos que tomó en consideración? ¿Cómo redactó su reseña?
5. ¿Cómo hizo usted para corregir sus errores de estructura, de vocabulario, de conjugación, de concordancia o de ortografía antes de entregar la producción escrita a su profesora?
6. ¿Cómo utilizó las anotaciones de su profesora para escribir su producción escrita?

7. ¿Con respecto a las anotaciones de su profesora, en qué han sido pertinentes para mejorar sus producciones escritas?
8. ¿Fueron claras o no, en qué eran claras, puede darme algunos ejemplos?
9. ¿Fueron suficientes o no, en qué fueron suficientes?
10. ¿Es importante para usted el hecho de que su profesora precise lo que tiene que corregir o trabajar de nuevo? Ejemplifique
11. ¿La próxima vez que tenga que redactar una producción escrita, cuáles anotaciones necesitará tomar definitivamente en cuenta para realizarla?

Annexe 5 : Questions pour le groupe de discussion 1

Questions pour le groupe de discussion 1 avant la rétroaction des experts

Les questions concernent le cours d'expression écrite, dans la partie de composition.

1. Comment êtes-vous évalué pendant le premier semestre ?
2. Votre professeur utilise-t-il des grilles d'évaluation ? Si oui, comment les utilisez-vous ?
3. Comment votre professeur corrige-t-il vos compositions ? Corrige-t-il votre plan de la composition ?
4. Votre professeur vous donne-t-il de la rétroaction lorsqu'il corrige vos compositions ? Si oui, quels types et à quel moment (pendant l'étape de préécriture, écriture ou post-écriture ?
5. Comment utilisez-vous ces rétroactions ?
6. Pensez-vous qu'elles vous aident à améliorer vos prochaines compositions ? Expliquez.

Questions pour le groupe de discussion 1 après la rétroaction des experts

Guide d'entretien pour le groupe de discussion « *Focus group* » (60 minutes) (au début de la session

Objectif : Documenter les pratiques évaluatives de votre professeur dans le cours d'expression écrite.

Les questions concernent le cours d'expression écrite, dans la partie de composition.

- 1A. Comment êtes-vous évalués pendant la session ? 1B. Quel est le rôle du professeur dans l'évaluation ? 1C. Participez-vous à l'évaluation pendant la session ? Si oui, comment participez-vous à l'évaluation pendant la session ?
- 2A. Comment comprenez-vous le concept de rétroaction ? 2B. Comment votre professeur vous fournit-il de la rétroaction ? 2C. Comment utilisez-vous ces rétroactions ? 2D. À quel moment recevez-vous les rétroactions ? 2E. Comment influencent-elles sur vos productions écrites ? 2F. Considérez-vous que les rétroactions reçues ont été claires et suffisantes ?

3A. Sur quels aspects de la production écrite porte les rétroactions ? Pouvez-vous me donner quelques exemples ? 3B. Comment contribuent-elles à améliorer votre production écrite? 3C. Comment votre professeur intervient-il dans les différentes étapes du processus d'écriture ?

4A. Comment votre professeur corrige-t-il vos productions écrites ? 4B. Quel type de correction recevez-vous de votre professeur ? 4C. Lorsque vous lisez les corrections de votre professeur, qu'est-ce que vous faites après ?

5A. Quels instruments utilise votre professeur pour évaluer vos productions écrites? (5B. S'agit-il d'une grille d'évaluation ? 5C. Quels sont les avantages et les inconvénients des grilles d'évaluation que votre professeur utilise? 5D. Comment utilisez-vous cette grille ?

6A. Êtes-vous satisfaits de l'évaluation du cours d'expression écrite ? Quels aspects voudriez-vous changer?

1A. ¿Cómo ha sido evaluado durante el semestre? 1B. ¿Cuál es el rol del profesor en la evaluación? ¿Usted participa en su evaluación durante el semestre? Si participa, ¿cómo participa usted en la evaluación durante el semestre? 1C. ¿Participó en la evaluación en este semestre? ¿Cómo participó en la evaluación?

2A. ¿Cómo comprende usted el concepto de retroalimentación o realimentación? 2B. ¿Cómo su profesor le da la retroalimentación? 2C. ¿Cómo utiliza usted las retroalimentaciones recibidas? 2D. ¿En qué momento recibe las retroalimentaciones de su profesor? 2E. ¿Cuál es el impacto de la retroalimentación en sus producciones escritas? ¿Cómo influyen en sus producciones escritas? 2F. ¿Considera usted que las retroalimentaciones recibidas son claras y suficientes?

3A. ¿Sobre cuáles aspectos de la producción escrita van dirigidas la retroalimentación de sus profesores? ¿Puede dar algunos ejemplos? 3B. ¿Cómo contribuyen para mejorar su producción escrita? 3C. ¿Cómo interviene su profesora en las diferentes etapas del proceso de escritura?

4A. ¿Cómo su profesor corrige sus producciones escritas? 4B. ¿Qué tipo de corrección recibe de su profesor? 4C. ¿Cuando usted lee las correcciones, qué hace después?

5A. ¿Cuáles instrumentos utiliza su profesor para evaluar sus producciones escritas? (5B. ¿Se trata de una tabla de evaluación?) 5C. ¿Cuáles son las ventajas y las desventajas de las tablas de evaluación que utiliza su profesor? 5D. ¿Cómo utiliza usted esa tabla de evaluación?

6A. ¿Cuál es el grado de satisfacción que tienen de la evaluación del curso de expresión escrita en la parte de composición y si hay aspectos que desearían cambiar en la evaluación?

Annexe 6 : Questions pour le groupe de discussion 2

Questions pour le groupe de discussion 2 avant la rétroaction des experts

1. Comment êtes-vous évalué pendant la session?
2. Comment utilisez-vous les grilles d'évaluation ?
3. Trouvez-vous que ces grilles sont utiles pour vous aider à savoir ce que le professeur attend de vos compositions ? Expliquez comment cela peut vous aider à le savoir.
4. Dans quelle mesure la note obtenue dans la grille d'évaluation reflète-t-elle la qualité de votre composition ?
5. De quelle manière les grilles d'évaluation vous ont-elles aidés à autoévaluer vos compositions avant de les rendre à votre professeur ?
6. Comment votre professeur procède-t-il pour corriger vos compositions?
7. Quelles sont les rétroactions qui vous ont-elles aidé à améliorer vos compositions ?
8. Trouvez-vous que les rétroactions reçues ont été utiles ? Si oui, de quelle façon ? Pensez-vous que les rétroactions sont importantes pour chaque étape du processus d'écriture ? Si oui, de quelle façon ? Quelle étape considérez-vous qu'il est important de recevoir plus de rétroactions ? Quelle étape considérez-vous qu'il n'est pas très important de recevoir des rétroactions ?
9. Pensez-vous que votre compétence en production écrite s'est améliorée ? Expliquez.

Questions pour le groupe de discussion 2 après la rétroaction des experts

Guide d'entretien pour le groupe de discussion « *Focus group* » (60 minutes) (à la fin de la session

Objectif : Documenter les pratiques évaluatives de votre professeur dans le cours d'expression écrite.

Les questions concernent le cours d'expression écrite, dans la partie de composition.

1A. Comment êtes-vous évalués pendant la session ? 1B. Quel a été le rôle joué par votre professeur pendant cette session ? 1C. Avez-vous participé à l'évaluation pendant cette session ? Si oui, comment avez-vous participé à l'évaluation pendant la session ?

2A. Comment votre professeur vous fournit-il de la rétroaction ? 2B. Comment utilisez-vous ces rétroactions ? 2C. Comment influencent-elles sur vos productions écrites ? 2D. À quel moment recevez-vous les rétroactions ? 2E. Considérez-vous que les rétroactions reçues ont été claires et suffisantes ? 2F. De quelle manière vous ont-elles aidé à développer votre autonomie et à améliorer vos productions écrites ? 2G. De quelle manière vous ont-elles aidé à développer votre réflexion ? Comment cette rétroaction vous a permis d'orienter votre apprentissage ?

3A. Sur quels aspects de la production écrite portent les annotations ? Pouvez-vous me donner quelques exemples ? 3B. Comment contribuent-elles à améliorer votre production écrite ? 3C. Comment votre professeur est intervenu pendant les différentes étapes du processus d'écriture ?

4A. Comment votre professeur corrige-t-il vos productions écrites ? 4B. Quel type de rétroaction a été plus utile pour vous, celui utilisé par votre professeur le premier semestre ou celui utilisé par votre professeur ce semestre ? 4C. Lorsque vous lisez les corrections de votre professeur, qu'est-ce que vous faites après ? Lorsque votre professeur vous rendait les productions écrites, il vous donnait du temps pour voir les corrections et les commentaires ? Combien de temps vous donnait-il ? Après avoir vu les corrections, qu'est-ce que vous faisiez après ?

5A. Quels instruments utilise votre professeur pour évaluer vos productions écrites ? 5B. Comment avez-vous utilisé la grille descriptive ? 5C. Quels sont les avantages et les inconvénients des grilles descriptives ? 5D. Considérez-vous que les critères et les descripteurs ont été clairs pour vous ?

6A. De quelle manière votre compétence en production écrite s'est-elle améliorée ?

7A. Qu'est-ce que vous avez appris dans ce cours et comment pensez-vous utiliser cet apprentissage dans le futur ?

8A. Comment appréciez-vous la nouvelle façon d'évaluation ? Laquelle préférez-vous l'ancienne évaluation ou la nouvelle évaluation ? Pourquoi ?

1A. ¿Cómo fue evaluado durante este semestre? 1B. ¿Cuál fue el papel que jugó su profesor en la evaluación en este semestre? 1C. ¿Cuál fue el papel que jugó en la evaluación durante este semestre? ¿Participó en su evaluación durante este semestre? ¿Si participó, cómo participó en su evaluación durante el semestre?

2A. ¿Cómo su profesor le dio la retroalimentación? 2B. ¿Cómo utilizó la retroalimentación recibida? 2C. ¿Cómo influyeron en sus producciones escritas? ¿Cómo impactó esta retroalimentación en sus producciones escritas? 2D. ¿En qué momento recibió la retroalimentación? 2E. ¿Considera que las retroalimentaciones recibidas fueron claras y suficientes? ¿En qué medida fueron suficientes y claras? 2F. ¿Consideran que les ayudó a desarrollar su autonomía a la hora de escribir sus producciones escritas? ¿De qué manera les ayudaron a desarrollar su autonomía y a mejorar sus producciones escritas? 2G. ¿De qué manera les ayudaron a ser más reflexivo en sus producciones escritas? ¿Cómo esa retroalimentación les permitió reorientar su aprendizaje?

3A. ¿Sobre cuáles aspectos de la producción escrita fueron los comentarios de sus profesores? ¿Puede dar algunos ejemplos? 3B. ¿Cómo contribuyeron a mejorar su producción escrita? 3C. ¿Cómo intervino su profesor en las diferentes etapas del proceso de escritura?

4A. ¿Cómo su profesor corrigió sus producciones escritas en este semestre? 4B. ¿Qué tipo de retroalimentación correctiva fue más útil para usted, la que fue utilizada por su profesor en el primer semestre o la que se utilizó en este semestre? ¿Cómo le ayudó? ¿En qué medida fue más útil? 4C. ¿Cuando lee las correcciones de su profesor, qué hace después? ¿Cuando su profesora les entregaba las producciones escritas, ella les daba tiempo para ver las correcciones y los comentarios? ¿Cuánto tiempo les daba? ¿Después de ver las correcciones y leer los comentarios, qué pasaba después? ¿Ella les entregaba de una vez la rúbrica con la nota o no?

5A. ¿Cuál instrumento de evaluación usa su profesor para evaluar las producciones escritas?

5B. ¿Cómo utilizó usted las rúbricas? ¿Cómo las rúbricas le ayudaron a progresar y a autoevaluar sus producciones escritas? ¿En qué medida los diferentes criterios de la rúbrica les ayudaron a autoevaluar sus producciones escritas antes de entregarlo al profesor? 5C. ¿Cuáles son las ventajas y las desventajas de las rúbricas? ¿Consideran que la rúbrica fue un buen instrumento para evaluar sus producciones escritas? ¿En qué medida es un buen instrumento? 5D. ¿Sienten que los criterios y los descriptores fueron suficientemente claros para ustedes? ¿En

qué medida fueron claros? ¿Hay algún criterio que se debe cambiar, agregar o eliminar? ¿Hay algún descriptor que se debe cambiar, agregar o eliminar?

6A. ¿De qué manera su competencia en la producción escrita mejoró en este semestre?

7A. ¿Qué es lo que aprendió en el curso de expresión escrita y cómo piensa utilizar este aprendizaje en el futuro?

8A. ¿Cómo encuentra usted la nueva manera de evaluar en el curso de expresión escrita? ¿Cuál prefiere usted: la evaluación que tuvo en el primer semestre o la que tuvo durante este semestre?

¿Por qué?

Annexe 7 : Liste de vérification

Liste de vérification pour le plan (deuxième année)

	Oui	Exemples	Non
L'enseignant a annoté			
I. Introduction			
1. l'accroche.			
2. le problème soulevé par le sujet.			
3. l'annonce du plan de la composition.			
II. Développement			
4. l'idée générale du paragraphe.			
5. les exemples du paragraphe.			
6. l'analyse pour le paragraphe.			
7. la transition d'un paragraphe à l'autre.			
III. Conclusion			
8. le bilan.			
9. le jugement personnel de l'étudiant.			
10. l'élargissement ou l'ouverture du sujet développé.			
IV. Aspects techniques du plan			
11. l'utilisation de la nominalisation.			
12. la formulation des phrases complètes.			
13. l'utilisation des mots clés.			
14. l'utilisation des déterminants.			
15. la structure du plan			
V. Aspects linguistiques			
16. la structure des phrases (syntaxe) ou la ponctuation.			
17. les accords des groupes nominaux.			
18. la conjugaison des verbes.			
19. l'orthographe d'usage.			
20. le vocabulaire employé.			
21. Autres			
22. Non identifié			

Liste de vérification pour les différentes parties de la production écrite (deuxième année)

	Oui	Exemples	Non
L'enseignant a annoté			
I. Introduction			
1. l'accroche.			
2. le problème soulevé par le sujet.			
3. l'annonce du plan de la composition.			
II. Développement			
4. l'idée générale du paragraphe.			
5. les exemples du paragraphe.			
6. l'analyse pour le paragraphe.			
III. Conclusion			
7. le bilan.			
8. le jugement personnel.			
9. l'élargissement ou l'ouverture du sujet développé.			
IV. Aspects communicatifs			
10. les idées.			
11. la cohérence.			
12. la transition d'un paragraphe à l'autre.			
V. Aspects linguistiques			
13. la structure ou la ponctuation.			
14. les accords des groupes nominaux.			
15. la conjugaison des verbes.			
16. l'orthographe d'usage.			
17. le vocabulaire employé.			
18. Autres			
19. Non identifié			

Liste de vérification pour la production écrite complète (deuxième année)

	Oui	Exemples	Non
L'enseignant a annoté			
I. Introduction			
1. l'accroche.			
2. le problème soulevé par le sujet.			
3. l'annonce du plan de la composition.			
II. Développement			
4. l'idée générale du paragraphe.			
5. les exemples du paragraphe.			
6. l'analyse pour le paragraphe.			
III. Conclusion			
7. le bilan.			
8. le jugement personnel.			
9. l'élargissement ou l'ouverture du sujet développé.			
IV. Aspects communicatifs			
10. les idées.			
11. la cohérence.			
12. la transition d'un paragraphe à l'autre.			
V. Aspects linguistiques			
13. la structure ou la ponctuation.			
14. les accords des groupes nominaux.			
15. la conjugaison des verbes.			
16. l'orthographe d'usage.			
17. le vocabulaire employé.			
18. Autres			
19. Non identifié			

Troisième année

Liste de vérification pour la lettre formelle

	Oui	Exemples	Non
L'enseignant a annoté			
I. Aspects techniques de la lettre			
1. la structure de la lettre (format).			
2. le corps de la lettre (rappel de la situation, objectif et justification de la lettre et conclusion de la lettre).			
3. la formule de politesse.			
II. Aspects communicatifs			
4. les idées.			
5. la cohérence.			
III. Aspects linguistiques			
6. la structure ou la ponctuation.			
7. les accords des groupes nominaux.			
8. la conjugaison des verbes.			
9. l'orthographe d'usage.			
10. le vocabulaire employé.			
11. Autres			
12. Je ne sais pas sur quoi porte l'annotation de l'enseignant.			

Liste de vérification pour le résumé

	Oui	Exemples	Non
L'enseignant a annoté...			
I. Aspects techniques du résumé			
1. le respect de l'ordre du texte.			
2. la condensation du texte initial.			
3. le respect de l'intention de l'auteur du texte initial.			
II. Aspects communicatifs			
4. les idées.			
5. la cohérence.			
6. la reformulation du discours initial.			
III. Aspects linguistiques			
7. la structure ou la ponctuation.			
8. les accords des groupes nominaux.			
9. la conjugaison des verbes.			
10. l'orthographe d'usage.			
11. le vocabulaire employé.			
12. Autres			
13. Je ne sais pas sur quoi porte l'annotation de l'enseignant			

Liste de vérification pour le compte rendu

	Oui	Exemples	Non
L'enseignant a annoté			
I. Aspects techniques du compte rendu			
1. les différentes sections du compte rendu (introduction et développement)			
2. la condensation du texte initial.			
3. le respect de la pensée de l'auteur.			
4. l'avis de l'apprenant.			
II. Aspects communicatifs			
5. les idées.			
6. la cohérence.			
7. la reformulation du discours initial.			
III. Aspects linguistiques			
8. la structure ou la ponctuation.			
9. les accords des groupes nominaux.			
10. la conjugaison des verbes.			
11. l'orthographe d'usage.			
12. le vocabulaire employé.			
13. Autres			
14. Je ne sais pas sur quoi porte l'annotation de l'enseignant.			

Annexe 8 : Questionnaire pour les étudiants

Questionnaire 1 pour les étudiants (début de la recherche)

Objectif : Cerner les pratiques évaluatives des professeurs dans le cours d'expression écrite.

A. Renseignements personnels

1. Nom : _____

2. Téléphone : _____

3. Courriel : _____

4. Sexe : Masculin Féminin

5. Âge : 18 - 21 ans
 22 ans ou plus

6. Année : Deuxième année
 Troisième année

7. Le français, je l'ai appris à l'école primaire
 au collège
 au lycée
 à l'université

8. J'ai fait mes études élémentaires dans une institution publique
 privée

Laquelle ? _____

9. J'ai fait mes études secondaires dans une institution publique
 privée

Laquelle ? _____

10. Je suis dans une autre filière à part le baccalauréat en langue français ou le baccalauréat en enseignement du français Oui Non

Laquelle ? _____

11. Le cours d'expression écrite que je suis en train de suivre, je l'ai fait pour

- la première fois
- la deuxième fois
- la troisième fois
- la quatrième fois ou plus

12. J'ai suivi le cours d'expression écrite I ou III avec : _____.

13. Je suis intéressé à participer à un groupe de discussion : Oui Non

14. Indiquez votre disponibilité pour participer au groupe de discussion :

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
9h à 10h					
10h à 11h					
11h à 12h					
12h à 13h					
13h à 14h					
14h à 15h					
15h à 16h					
16h à 17h					
17h à 18h					

Annexe 9 : Liste d'annotations de la P1

#	Annotations	Cont	Form	Visée	Aspect
1	- Il faut retravailler cette idée.	COGN	POS	PRES	IDÉES
2	- C'est toujours dans la première partie.	COGN	POS	PRES	ORG
3	- Vous n'abordez pas les solutions.	COGN	NEG	INF	ORG
4	- On ne réussit pas une problématique. On peut la résoudre. Vérifiez le sens du verbe « réussir ».	COGN	CONS	PRES	VOC
5	- Souvenez-vous qu'on ne rédige pas dans le plan. On utilise la nominalisation, les participes présents, passés.	METH	CONS	INF	TECH
6	- Vos idées sont bonnes, veillez tout de même à la précision des mêmes.	COGN	CONS	INF	IDÉES
7	- Il manque le bilan de la première partie.	COGN	POS	INF	ORG
8	- Il faut travailler cette idée.	COGN	POS	PRES	IDÉES
9	- Ne vous égarez pas du sujet !	COGN	NEG	PRES	ORG
10	- Attentions aux connecteurs !	COGN	POS	INF	ORG
11	- N'oubliez pas que la transition résume la première partie et annonce la deuxième.	METH	CONS	INF	ORG
12	- Le bilan de la conclusion doit résumer les aspects abordés dans les différentes parties du développement.	METH	CONS	INF	ORG
13	- Vos idées sont bonnes par rapport au sujet de l'état des routes costariciennes, malheureusement vous n'avez pas abordé exactement le sujet demandé sur les transports publics.	COGN	NEG	INF	PLASP
14	- Tout ceci devrait être lié à la première partie.	COGN	POS	PRES	ORG
15	- Vos idées sont bonnes mais vous devez vous rappeler qu'on ne peut pas rédiger dans le plan car cela vous fait perdre du temps. Attention aussi à l'orthographe, à la précision des idées et au vocabulaire employé.	COGN	CONS	INF	PLASP
16	- L'idée n'est pas claire. Faites attention à la structure et la construction des phrases.	COGN	CONS	INF	PLASP
17	- Vos idées sont bonnes. Faites attention quand même à l'orthographe, au vocabulaire et à la précision des idées.	COGN	POS	INF	PLASP
18	- Énoncez davantage le problème posé. Ce sera utile au moment de rédiger votre introduction.	METH	CONS	PRES	ORG
19	- On n'utilise pas de solutions !	COGN	NEG	INF	ORG
20	- Vous avez rédigé une bonne accroche. Faites attention tout de même à la syntaxe, aux accords et à la précision de vos idées tout au long de votre travail.	COGN	POS	INF	PLASP
21	- Où est votre annonce du plan ?	METH	POS	SUG	ORG
22	- Vos idées sont bonnes. Vous devez toutefois suivre le plan que vous avez proposé. Vous devez reformuler l'annonce du plan. Il ne faut pas répondre au problème posé dans l'introduction.	METH	CONS	PRES	PLASP
23	- C'est une solution à énoncer dans le développement.	METH	POS	PRES	ORG
24	- Vos idées sont bonnes. Soignez davantage le vocabulaire, la précision des idées et la structure des phrases.	COGN	CONS	INF	PLASP
25	- Vos idées sont bonnes et votre expression assez soignée. Toutefois, il ne faut pas s'égarer du sujet. Vous avez à peine abordé la crise des transports publics pour vous centrer sur les aspects routiers.	METH	CONS	INF	IDÉES
26	- Vos idées sont intéressantes mais vous avez des difficultés à vous exprimer clairement. Le problème soulevé par le sujet n'est pas clairement posé et l'accroche n'est pas tout à fait évocatrice du sujet abordé.	METH	CONS	INF	IDÉES
27	- Très bon travail ! Faites attention à l'inversion du sujet au moment de poser la question dans le problème soulevé.	COGN	CONS	INF	SYNT
28	- Bien !	AFFEC	POS	INF	AUTRE
29	- Vos idées sont bonnes mais votre accroche ne met pas en évidence le sujet traité. Vous n'avez pas énoncé le problème. Pensez-vous qu'on peut commencer le paragraphe par « D'abord ». Qu'en est-il de l'affirmation de départ ?	META	CONS	SUG	PLASP
30	- Vos idées sont pertinentes, faites attention toutefois à l'orthographe, aux accords, au vocabulaire et à la précision des phrases.	COGN	POS	INF	PLASP
31	- Vous avez bien énoncé le problème et l'annonce du plan dans l'introduction. Toutefois, croyez-vous avoir expliqué en quoi consiste la	META	CONS	SUG	PLASP

	crise des transports publics ? L'avez-vous signalé ou suggéré dans l'accroche ?				
32	- Vous avez répondu au problème dans l'introduction.	COGN	POS	INF	ORG
33	- Vos idées sont bonnes mais vous n'avez pas annoncé votre itinéraire d'analyse. Vous avez répondu à la question.	METH	POS	INF	PLASP
34	- Vos idées sont bonnes, soignez davantage l'orthographe, le vocabulaire utilisé, les accords et la syntaxe.	COGN	CONS	INF	PLASP
35	- Retravailliez cette idée.	COGN	POS	PRES	IDÉES
36	- Vos idées sont bonnes mais vous êtes restée axée sur les problèmes. Vous n'avez pas développé des idées sur les solutions.	METH	CONS	INF	IDÉES
37	- Vos idées sont bonnes mais vous ne devez pas oublier les déterminants ainsi que les accords.	COGN	CONS	INF	PLASP
38	- Vos idées sont bonnes, mais vous êtes resté sur les routes.	COGN	NEG	INF	IDÉES
39	- Vos idées sont bonnes, soignez davantage le vocabulaire utilisé et la syntaxe.	COGN	CONS	INF	PLASP
40	- C'est hors sujet.	COGN	NEG	INF	AUTRE
41	- Bonnes idées, attention à l'orthographe et au vocabulaire utilisé.	COGN	POS	INF	PLASP
42	- Bonnes idées	AFFEC	POS	INF	IDÉES
43	- Attention aux déterminants	COGN	POS	INF	GRAM
44	- Bonnes idées ! Veillez à la structure des phrases et aux accords.	COGN	CONS	INF	PLASP
45	- Cette phrase nécessite une reformulation.	COGN	POS	INF	SYNT
46	- Il faut retravailler cette idée.	COGN	POS	PRES	IDÉES
47	- Il manque la première partie du bilan.	COGN	POS	INF	ORG
48	- Attention vous avez de bonnes idées mais veillez à ne pas aborder un autre sujet.	COGN	CONS	INF	IDÉES
49	- Vos idées sont bonnes, soignez l'orthographe et la syntaxe.	COGN	CONS	INF	PLASP
50	- Vos idées sont très bonnes, veillez cependant à la structure.	COGN	CONS	INF	PLASP
51	- Retravailliez cette idée.	COGN	POS	PRES	IDÉES
52	- Les idées sont bonnes, attention aux accords des verbes, noms et au vocabulaire utilisé.	COGN	POS	INF	PLASP
53	- Idées intéressantes qui auraient pu être développées. Attention à l'expression de vos idées et surtout à l'orthographe.	COGN	CONS	INF	PLASP
54	- « il existe » c'est toujours invariable.	COGN	POS	PRES	GRAM
55	- Vous avez de bonnes idées, faites attention à l'orthographe et à la précision du vocabulaire utilisé.	COGN	POS	INF	PLASP
56	- Il me semble que c'est plutôt le Ministère des transports au lieu de COSEVI.	COGN	POS	INF	AUTRE
57	- Quelles lois ?	COGN	POS	SUG	AUTRE
58	- Il manque une idée.	COGN	POS	INF	IDÉES
59	- Assez bien rédigé. Attention à l'expression des idées dans l'introduction et à la syntaxe.	METH	CONS	INF	PLASP
60	- C'est hors sujet pour les solutions.	COGN	NEG	INF	ORG
61	- Vous abordez plutôt le problème de la circulation.	COGN	POS	INF	ORG
62	- Vos idées sont bonnes, toutefois vous n'avez pas vraiment abordé le sujet demandé.	METH	CONS	INF	IDÉES
63	- Vos idées sont bonnes, mais vous devez faire très attention au vocabulaire, à l'orthographe et à l'utilisation des déterminants.	COGN	CONS	INF	PLASP
64	- Assez bien rédigé. Attention au vocabulaire et conjugaisons.	COGN	POS	INF	PLASP
65	- Vous avez fait une bonne réflexion. Faites attention tout de même à la syntaxe, aux accords et au vocabulaire.	COGN	POS	INF	PLASP
66	- Assez bien rédigé malgré quelques petites maladresses d'expression.	COGN	POS	INF	SYNT
67	- Il manque le bilan de la première partie.	COGN	POS	INF	ORG
68	- Bonnes idées. Attention à l'expression et au vocabulaire utilisé.	COGN	POS	INF	PLASP
69	- Il manque le résumé de la première partie.	COGN	POS	INF	ORG
70	- Bonnes idées, mais vous devez soigner l'orthographe, la structure des phrases et le vocabulaire.	COGN	CONS	INF	PLASP
71	- Il manque une partie à cette transition.	METH	POS	INF	ORG
72	- La structure de vos phrases est correcte ainsi que le lexique utilisé. Vous auriez pu toutefois, développer davantage le sujet et soigner davantage la ponctuation, surtout la virgule.	METH	CONS	INF	PLASP
73	- On ne peut pas commencer le paragraphe par: "d'abord".	METH	NEG	INF	ORG
74	- Avez-vous oublié l'idée et l'affirmation de départ ?	COGN	POS	SUG	IDÉES

75	- On ne voit pas l'affirmation de départ dans le premier paragraphe.	COGN	NEG	INF	ORG
76	- Peut-on commencer le paragraphe par "tout d'abord"?	METH	POS	SUG	ORG
77	- Faites attention au registre linguistique !	COGN	POS	PRES	AUTRE
78	- Vous avez développé vos idées. Vous devez toutefois faire très attention à la structure, à l'orthographe et au registre linguistique.	COGN	CONS	INF	PLASP
79	- Réviser le sens du verbe « devenir » dans le dictionnaire !	COGN	POS	PRES	VOC
80	- Vous devez faire attention à l'expression de vos idées.	COGN	POS	PRES	IDÉES
81	- Vous avez essayé d'utiliser des phrases complexes, mais vous devez faire attention aux structures car il y a beaucoup de calques de l'espagnol.	COGN	CONS	INF	SYNT
82	- Qu'est-ce que vous voulez exprimer par cette idée ?	COGN	POS	SUG	IDÉES
83	- Voulez-vous dire que les artistes commencent à travailler très jeunes ?	COGN	POS	SUG	VOC
84	- Vos idées sont bonnes toutefois elles ne sont pas toujours bien exprimées à cause de quelques fautes de syntaxe, orthographe et vocabulaire.	COGN	CONS	INF	PLASP
85	- Le verbe « devenir » est-il un verbe pronominal ?	COGN	POS	SUG	VOC
86	- Vos idées sont claires, vous devez toutefois faire attention à la syntaxe, aux accords et au vocabulaire. Vous utilisez bp. de structures calquées de l'espagnol.	COGN	CONS	INF	PLASP
87	- Avez-vous révisé le sens du verbe « ressembler » au dictionnaire ? Est-ce que vous voulez dire « il me semble » ?	METH	CONS	SUG	VOC
88	- Quel type de musique ? L'idée de musique électronique est déjà très loin.	META	POS	SUG	IDÉES
89	- Après l'adverbe de quantité « beaucoup », on utilise « de ».	COGN	POS	PRES	GRAM
90	- Le mot « entreprise » est masculin ou féminin ?	COGN	POS	SUG	GRAM
91	- Vous avez bien développé vos idées.	COGN	POS	INF	IDÉES
92	- Soignez quand même la structure de vos phrases ainsi que le vocabulaire employé.	COGN	POS	PRES	PLASP
93	- Vous avez très bien exprimé vos idées. Attention à quelques détails de la morphosyntaxe.	COGN	POS	INF	PLASP
94	- Il vaut mieux mettre le féminin avant le masculin.	COGN	POS	INF	AUTRE
95	- Vous avez bien compris la consigne.	COGN	POS	INF	AUTRE
96	- Vous devriez toutefois faire attention à la structure de vos phrases, à l'orthographe.	COGN	POS	PRES	PLASP
97	- Vous avez beaucoup d'idées et vous les avez bien développées. Attention tout de même à l'expression (syntaxe, accords, voc., verbes).	COGN	CONS	INF	PLASP
98	- Croyez-vous que l'on peut commencer le paragraphe par « premièrement » ?	METH	POS	SUG	ORG
99	- Vos idées sont bonnes, vous devez toutefois faire attention à la syntaxe.	COGN	CONS	INF	PLASP
100	- Vos idées sont assez bien exprimées. Faites attention tout de même à l'orthographe et à la syntaxe.	COGN	POS	INF	PLASP

Annexe 10 : Liste d'annotations de la P2

#	Annotations	Cont	Form	Visée	Aspects
1	- Éviter la répétition avec un dictionnaire des synonymes.	METH	CONS	INF	VOC
2	- Vous avez oublié une idée pour conclure le paragraphe.	METH	CONS	INF	ORG
3	- C'est un paragraphe bien structuré et organisé, les idées se suivent logiquement.	COGN	POS	INF	ORG
4	- Vous avez des idées intéressantes.	AFFEC	POS	INF	IDÉES
5	- Que voulez-vous dire par cette idée ?	COGN	POS	SUG	IDÉES
6	- La prochaine fois, c'est mieux d'utiliser un dictionnaire pour vérifier le sens des mots.	METH	CONS	INF	VOC
7	- Les fautes d'accord, orthographe et structure peuvent être facilement corrigées avec un peu plus d'attention.	COGN	CONS	INF	PLASP
8	- Il serait conseillé de mettre une dernière idée pour récapituler le tout.	META	CONS	SUG	ORG
9	- Il manque une idée qui permette de conclure le paragraphe.	METH	CONS	INF	ORG
10	- Les idées sont intéressantes et le paragraphe est bien développé.	AFFEC	POS	INF	PLASP
11	- Attention aux accents, ils sont obligatoires en français comme en espagnol.	COGN	CONS	INF	ORT
12	- Les idées manquent d'explications qui élargissent leur signification et les exemples qui les soutiennent. En plus, une conclusion (idée de clôture) est nécessaire.	METH	CONS	INF	PLASP
13	- Utilisez les synonymes et les pronoms personnels pour éviter la répétition.	COGN	CONS	PRES	VOC
14	- Il manque une phrase pour compléter l'idée.	METH	CONS	INF	IDÉES
15	- Il y a une répétition des mots et des concepts, mais l'idée n'est pas claire, que voulez-vous dire par une « évaluation fatigante » ?	COGN	CONS	SUG	VOC
16	- Que voulez-vous dire par cette phrase ?	COGN	POS	SUG	SYNT
17	- Il manquerait une idée générale pour conclure le paragraphe.	METH	CONS	INF	ORG
18	- Vos idées sont intéressantes, mais vous ne répondez pas à la question posée.	COGN	NEG	INF	IDÉES
19	- Il manque une idée qui servirait à conclure le paragraphe.	METH	CONS	INF	ORG
20	- Le paragraphe ne répond pas à la question posée.	COGN	NEG	INF	ORG
21	- Les idées sont très simples et le lien et la progression entre elles ne sont pas visibles.	COGN	NEG	INF	PLASP
22	- Il manque une idée qui puisse servir comme conclusion au paragraphe.	METH	CONS	INF	ORG
23	- Vous avez des idées très intéressantes, il serait bien de les élargir un peu. Il manque une idée qui puisse servir de conclusion au paragraphe.	METH	CONS	INF	PLASP
24	- Il serait conseillé d'utiliser le dictionnaire pour s'assurer de l'orthographe des mots.	METH	CONS	SUG	ORT
25	- Les idées gardent la structure de l'espagnol.	COGN	NEG	INF	SYNT
26	- Est-ce qu'on peut commencer le paragraphe comme ça ?	METH	POS	SUG	ORG
27	- Il manque une idée d'introduction et de conclusion, c'est une idée générale.	METH	CONS	INF	ORG
28	- Travaillez les transitions des idées.	COGN	POS	PRES	ORG
29	- Les idées sont intéressantes, pourtant, vous ne répondez pas à la question.	COGN	NEG	INF	IDÉES
30	- Il manque une idée qui puisse servir de conclusion au paragraphe.	METH	CONS	INF	ORG
31	- Les idées sont très simples, on ne sait pas où voulez-vous aller. En plus, vous ne répondez pas à la question posée.	COGN	NEG	INF	IDÉES
32	- Il manque une idée qui puisse servir de conclusion au paragraphe.	METH	CONS	INF	ORG
33	- Quelle technique utilisez-vous pour formuler l'accroche ?	META	POS	SUG	TECH
34	- Changez l'ordre.	COGN	CONS	PRES	ORG
35	- Le lien entre la première partie, la transition et la récapitulation de la première partie du développement n'est pas clair.	COGN	NEG	INF	ORG
36	- Structure bien	AFFEC	POS	INF	ORG
37	- Qu'est-ce que c'est « costariciens nuis » ?	COGN	POS	SUG	VOC
38	- Consulter le dictionnaire pour vérifier l'orthographe des mots.	METH	CONS	INF	ORT
39	- Il serait souhaitable une utilisation plus pointilleuse du dictionnaire, pour être sûre de la signification des mots.	METH	CONS	SUG	VOC
40	- Qu'est-ce que vous voulez dire ici avec le verbe « porter » ? Est-ce que vous voulez dire « apporter, suggérer ou proposer » ?	COGN	CONS	SUG	VOC
41	- C'est le verbe le plus approprié « en faisant » ?	COGN	POS	SUG	VOC

42	- La structure du plan est correcte, maintenant il faut passer à son développement par étapes.	METH	POS	PRES	ORG
43	- C'est très bien envisagé la conclusion.	AFFEC	POS	INF	ORG
44	- Ce n'est pas clair, changez l'expression.	COGN	NEG	PRES	VOC
45	- Tendance à rédiger les idées complètes, à corriger.	COGN	NEG	INF	IDÉES
46	- Utilisation des participes présents et nominalisation négligés, à corriger.	COGN	NEG	INF	GRAM
47	- La rédaction du plan est un exercice de choix des mots clés, les idées ne sont pas encore rédigées dans leur totalité.	METH	CONS	INF	TECH
48	- Il manque la première partie de la transition, à retravailler cette partie.	METH	NEG	INF	ORG
49	- qu'est-ce que cela veut dire "perte des usagers"? Abandon ? Désertion ?	COGN	CONS	SUG	VOC
50	- reformuler l'idée, les personnes ne naissent pas étant voleurs.	COGN	NEG	INF	IDÉES
51	- Pour l'instant, le rapport entre la citation et la conclusion n'est pas clair. Attention au moment du développement.	COGN	NEG	INF	ORG
52	- Vous êtes sûre que le participe présent de « provoquer » est « provocant » ?	COGN	POS	SUG	GRAM
53	- Le mot « incompétence » signifie « manque de concurrence ».	COGN	POS	INF	VOC
54	- Le mot « compétence » signifie « capacité à faire qqch. »	COGN	POS	INF	VOC
55	- Pour la prochaine fois, il serait souhaitable d'utiliser plus souvent le dictionnaire dans le but d'être sûre de la signification et l'orthographe des mots.	METH	CONS	SUG	PLASP
56	- La partie B envisage les solutions possibles dans l'introduction mais pas ici.	COGN	CONS	INF	ORG
57	- Le plan de bilan ne correspond pas à ce qui avait été annoncé pour le développement.	COGN	NEG	INF	ORG
58	- Cela veut dire quoi ? (ceux prônent crise)	COGN	POS	SUG	VOC
59	- Cette idée n'est pas très claire. Que voulez-vous dire avec « ostensiblement et témérité par l'usage » ?	COGN	NEG	SUG	IDÉES
60	- Il faut nominaliser et changer de place ce verbe.	COGN	CONS	PRES	GRAM
61	- La citation n'est pas compréhensible, elle est complète ?	COGN	NEG	SUG	IDÉES
62	- Cela veut dire quoi ? (il a fourni solutions/idées)	COGN	POS	SUG	IDÉES
63	- Chercher un verbe plus approprié.	COGN	CONS	INF	VOC
64	- Chercher un autre verbe.	COGN	CONS	INF	VOC
65	- Pas clair, où voulez-vous aller ?	META	NEG	SUG	IDÉES
66	- Changer la construction ou l'idée car un embouteillage ne peut pas être amélioré.	COGN	CONS	INF	IDÉES
67	- Administration et management sont différents, chercher le plus approprié.	COGN	POS	INF	VOC
68	- Vous avez des idées intéressantes.	AFFEC	POS	INF	IDÉES
69	- Croyance est un mot à connotation religieuse.	COGN	POS	INF	VOC
70	- C'est une phrase passe-partout, car elle n'apporte rien de nouveau.	COGN	NEG	INF	IDÉES
71	- Dans le plan initial, vous avez mentionné un reportage journalistique, il faudrait le reprendre.	METH	CONS	PRES	ORG
72	- Il faudrait inclure une phrase pour introduire la proposition de plan, annoncer au lecteur comment allez-vous procédez pour développer vos idées.	METH	CONS	SUG	ORG
73	- Il est conseillé d'éviter le recours aux phrases qui n'apportent rien à votre contenu car elles sont des vérités trop évidentes.	COGN	CONS	SUG	IDÉES
74	- Cherchez un verbe plus concis.	COGN	CONS	PRES	VOC
75	- Il serait conseillé de travailler encore à la simplification de style, beaucoup d'idées ensemble n'assurent pas forcément la clarté ou la lecture fluide.	META	CONS	SUG	IDÉES
76	- Il existe une contradiction entre l'accroche proposée dans le plan et l'accroche développée.	METH	NEG	INF	ORG
77	- Quant à l'annonce, les idées de réfléchir aux causes et responsables et les solutions ne sont pas clairement exprimées.	METH	NEG	INF	IDÉES
78	- Quand vous aviez dit dans le plan que vous vous occuperiez de causes et des solutions, dans l'introduction il faut quand même ébaucher les noms des concepts que vous allez développer par la suite.	METH	CONS	INF	ORG
79	- Reformuler pour éviter le registre oral.	COGN	CONS	INF	AUTRE
80	- La lecture révèle un problème avec la transition et le problème, la rédaction que vous proposez ne permet pas d'identifier un problème clairement posé.	METH	CONS	INF	ORG

81	- Reformulez la phrase pour exprimer le problème de manière vraiment claire, par exemple changer la place du sujet.	COGN	CONS	PRES	SYNT
82	- Cherchez un verbe plus expressif.	COGN	CONS	PRES	VOC
83	- Reformulez la phrase avec une nominalisation.	COGN	CONS	PRES	SYNT
84	- L'annonce du plan est assez bien exprimée.	AFFEC	POS	INF	ORG
85	- L'introduction manque d'équilibre, l'accroche est trop grande.	COGN	POS	INF	ORG
86	- Le problème n'est pas vraiment posé, même dans le plan il n'est pas clair.	METH	NEG	INF	ORG
87	- L'annonce du plan dans la rédaction ne correspond pas au plan, vous inversez l'ordre des éléments.	METH	NEG	INF	ORG
88	- Quand vous posez la question sur les solutions, il faudrait proposer une réponse.	COGN	CONS	PRES	ORG
89	- Finalement, dans un travail de rédaction, les parties doivent être faciles à distinguer, sans besoin de mettre des couleurs pour les séparer.	METH	CONS	INF	ORG
90	- La rédaction proposée ne correspond pas au plan annoncé.	METH	NEG	INF	ORG
91	- Il faudrait respecter la structure de la phrase française : sujet + verbe + complément.	COGN	CONS	PRES	SYNT
92	- Le problème n'est pas posé de façon claire.	COGN	NEG	INF	ORG
93	- Il est conseillable de préférer des phrases simples à construction concise.	COGN	CONS	SUG	SYNT
94	- Le plan annoncé doit être suivi minutieusement.	METH	POS	INF	ORG
95	- Quand vous utilisez des chiffres, il faut que ce soit des informations crédibles et vérifiables, dans la route à Cartago circulent plus de 60 mille voitures par jour, on calcule 1 million de personnes qui rentrent tous les jours à S.J. Ce sont des informations faciles à obtenir, n'inventez pas des chiffres qui mettent en doute la crédibilité de votre travail.	COGN	CONS	INF	AUTRE
96	- Les différentes parties de l'introduction ne sont pas clairement séparées, le problème reste à poser nettement.	METH	NEG	INF	ORG
97	- Le passage du plan à la rédaction de l'introduction demande d'élargir l'expression des idées.	METH	CONS	INF	ORG
98	- Vous voulez dire « actuellement » ou « de nos jours » ?	COGN	CONS	SUG	VOC
99	- L'introduction n'est pas équilibrée, l'accroche est beaucoup plus grande que les autres parties. Dans le plan, vous mentionnez l'article du magazine « Vacío », mais vous n'y touchez pas.	METH	CONS	INF	ORG
100	- Le problème devrait être posé plus clairement.	COGN	NEG	PRES	ORG
101	- La forme de présenter l'annonce du plan est très bien construite (la structure).	AFFEC	POS	INF	ORG
102	- Les trois parties de l'introduction sont clairement identifiables, les idées sont logiquement ordonnées.	METH	POS	INF	ORG
103	- Attention aux problèmes d'orthographe et d'accord, il serait conseillable d'utiliser fréquemment le dictionnaire.	METH	CONS	SUG	PLASP
104	- Les idées sont claires et se suivent de façon logique et compréhensible.	COGN	POS	INF	IDÉES
105	- L'annonce du plan est excellente.	AFFEC	POS	INF	ORG
106	- Il manque une phrase pour contextualiser l'affirmation.	COGN	CONS	INF	ORG
107	- La structure de la phrase est problématique.	COGN	NEG	INF	SYNT
108	- La phrase ne pose pas le problème tel qu'il est annoncé dans le plan.	COGN	NEG	INF	ORG
109	- Quel problème? Vous ne posez pas vraiment le problème.	META	NEG	SUG	ORG
110	- L'accroche est insuffisante pour amener le problème.	COGN	NEG	INF	ORG
111	- Sans plan, pas de rédaction possible.	METH	NEG	INF	ORG
112	- La différence entre l'accroche et le problème n'est pas évidente, vous parlez du magazine Summa au plan, il est où ?	METH	CONS	SUG	ORG
113	- La rédaction ne correspond pas au plan.	METH	NEG	INF	ORG
114	- Les idées conviendraient au développement plutôt.	COGN	CONS	INF	ORG
115	- Il manque une phrase introductive.	COGN	NEG	INF	ORG
116	- Cherchez un verbe plus précis.	COGN	CONS	PRES	VOC
117	- Structure de l'espagnol.	COGN	NEG	INF	SYNT
118	- Ce n'est pas clair cette idée, expliquer.	COGN	NEG	INF	IDÉES
119	- Les idées sont bien.	AFFEC	POS	INF	IDÉES
120	- Attention à l'interférence de l'espagnol dans la construction des phrases.	COGN	CONS	INF	SYNT
121	- Travaillez la précision des phrases.	COGN	POS	PRES	SYNT
122	- Il faut laisser des alinéas pour commencer un paragraphe.	METH	CONS	PRES	ALIN
123	- Très bien, idées claires, construction cohérente.	AFFEC	POS	INF	PLASP
124	- Les idées sont claires et bien structurées.	AFFEC	POS	INF	IDÉES
125	- Changer à un connecteur d'addition.	COGN	CONS	INF	ORG

126	- Le plan ne correspond pas au sujet.	METH	NEG	INF	ORG
127	- Dans le sujet, on vous demande de proposer des solutions dans la 2 ^e partie du développement, or l'aspect n'est pas traité.	METH	NEG	INF	ORG
128	- Les phrases sont de construction très basique.	COGN	NEG	INF	SYNT
129	- Changer l'ordre de la phrase, c'est une structure de l'espagnol.	COGN	CONS	INF	SYNT
130	- Lecture fluide, idées claires. Très bien !	AFFEC	POS	INF	IDÉES
131	- La deuxième partie est moins claire que la première.	COGN	NEG	INF	ORG
132	- Vocabulaire précis. Idées claires et cohérence dans les idées.	COGN	POS	INF	PLASP
133	- Les idées sont claires, elles se présentent de manière répétitive. Travailler la cohérence.	COGN	CONS	INF	PLASP
134	- Il faut nuancer et préciser cette idée.	COGN	CONS	PRES	IDÉES
135	- Les idées au niveau le plus basique d'analyse, il faudrait essayer de construire des raisonnements plus élaborés.	COGN	CONS	PRES	IDÉES
136	- Cette idée n'est pas claire.	COGN	NEG	INF	IDÉES
137	- Il manque la 2 ^e partie.	COGN	NEG	INF	ORG
138	- C'est une longue énumération sans verbe ni complément.	COGN	NEG	INF	SYNT
139	- Il faut travailler la construction des phrases et la cohérence à l'intérieur du paragraphe et dans l'ensemble.	COGN	CONS	PRES	PLASP
140	- Citer quelques alternatives.	COGN	CONS	INF	ORG
141	- Il reste ouverte la possibilité de se demander (une phrase pour justifier le connecteur et introduire la question).	COGN	CONS	INF	ORG
142	- Introduire le jugement par une des formules conseillées.	COGN	CONS	INF	ORG
143	- Citer quelques facteurs.	COGN	CONS	INF	ORG
144	- Citer quelques actions pour préciser.	COGN	CONS	INF	ORG
145	- Structure de l'espagnol, éviter « avoir » chercher une expression plus précise.	COGN	CONS	INF	SYNT
146	- Attention aux difficultés du passage du plan à la rédaction.	METH	POS	INF	ORG
147	- L'idée ne correspond pas à l'annonce du plan.	METH	NEG	INF	IDÉES
148	- Retravailler l'élargissement pour qu'il accomplisse son but de relancer le problème, non seulement poser une question, mais proposer quelque chose, comme : la solution serait-elle dans les technologies non polluantes ?	META	CONS	INF	ORG
149	- Mentionner quelques facteurs.	COGN	CONS	INF	ORG
150	- Mentionner quelques solutions.	COGN	CONS	INF	ORG
151	- Excellent jugement	AFFEC	POS	INF	ORG
152	- Dans le plan, vous avez parlé de possibilités d'amélioration, il faut les mentionner dans cette partie.	METH	CONS	PRES	ORG
153	- Le jugement de la conclusion ne correspond pas à celui du plan, il faut le retravailler.	METH	CONS	PRES	ORG
154	- Mentionner quelques défis.	COGN	CONS	INF	ORG
155	- Élargir l'idée, être plus précis, éviter « quelque chose ».	COGN	CONS	INF	IDÉES
156	- Les idées restent dans un niveau très basique d'analyse. Il faut élargir et approfondir pour être plus précis.	COGN	CONS	PRES	IDÉES
157	- Reformuler pour préciser : celle-ci provoque un manque...	COGN	CONS	INF	IDÉES
158	- Reformuler : mais existe-t-elle vraiment ou il s'agit d'une utopie ? Attention, il faut relancer le sujet clairement.	COGN	CONS	SUG	ORG
159	- Reformuler la structure : S+V+Compl.	COGN	CONS	INF	SYNT
160	- Expliquer pour préciser.	COGN	CONS	INF	IDÉES
161	- Dans le plan on n'écrit pas la citation.	METH	NEG	INF	ORG
162	- Le raisonnement n'est pas clair, évitez les pronoms et utilisez les noms qui précisent les différents facteurs du thème.	COGN	CONS	PRES	ORG
163	- Il manque une phrase pour introduire la citation et qu'elle la mette en contexte avec le restant des idées.	COGN	CONS	INF	ORG
164	- Les idées du bilan ne correspondent pas au plan.	METH	NEG	INF	ORG
165	- Expliquer pour préciser.	COGN	CONS	INF	IDÉES
166	- Reformuler et ne pas personnaliser.	COGN	CONS	INF	IDÉES
167	- Le jugement devrait privilégier la construction personnelle : « il faudrait »	COGN	CONS	PRES	ORG
168	- L'élargissement devrait assumer la forme d'une question rhétorique et non personnalisée : mais il est toujours valable de se demander si ces mesures pourraient assurer la disparition.	COGN	CONS	PRES	ORG

169	- Les idées restent au niveau basique d'analyse, il faudrait les élargir pour préciser les arguments.	COGN	CONS	PRES	IDÉES
170	- Comment ? Il manque une ligne explicative.	META	NEG	INF	ORG
171	- Changer l'ordre des éléments de la phrase.	COGN	CONS	INF	SYNT
172	- Vous utilisez des idées très simples avec peu d'élaboration d'analyse.	COGN	NEG	INF	IDÉES
173	- La différence entre le jugement et l'élargissement n'est pas claire et les idées ne correspondent pas au plan.	METH	NEG	INF	ORG
174	- Il y a une problématique entre le plan et la rédaction, le jugement et l'élargissement ne correspondent pas clairement à ce qui avait été annoncé, la fin est plutôt confuse.	METH	NEG	INF	ORG
175	- Varier la construction pour éviter la répétition.	COGN	CONS	INF	SYNT
176	- La question n'est pas bien formulée.	COGN	NEG	INF	ORG
177	- La proposition ne correspond pas à ce qui est demandé dans la construction d'un plan.	COG	NEG	INF	ORG
178	- Il n'y a pas de plan.	COGN	NEG	INF	ORG
179	- L'élargissement proposé n'accomplit pas le but de relancer le sujet.	COGN	NEG	INF	ORG
180	- Reformuler, expliquer pour être plus précis.	COGN	CONS	INF	IDÉES
181	- Reformuler comme question ouverte « Est-il possible d'attendre qu'un travail ensemble... »	COGN	CONS	INF	IDÉES
182	- Cette proposition d'élargissement n'accomplit pas le but de relancer le sujet.	COGN	NEG	INF	ORG
183	- Le bilan bien et le jugement bien.	AFFEC	POS	INF	ORG
184	- Bon travail ! fluidité de lecture, pertinence des idées.	AFFEC	POS	INF	IDÉES
185	- Très bien !	AFFEC	POS	INF	AUTRE
186	- La conclusion doit être plus courte.	COGN	CONS	PRES	ORG
187	- Très bon travail, bonne démarche, fluidité de lecture, idées pertinentes.	AFFEC	POS	INF	IDÉES
188	- Transition ? Il manque la récapitulation de la première partie.	METH	CONS	INF	ORG
189	- Excellent ! Votre travail est soigné, les idées sont pertinentes et organisées de façon logique, ce qui assure une lecture fluide. Bravo !	AFFEC	POS	INF	PLASP
190	- Il manque une vraie transition.	METH	CONS	INF	ORG
191	- Il faudrait bien travailler la délimitation des parties et les mots ou phrases répétitifs. C'est important pour préciser le style.	COGN	CONS	PRES	PLASP
192	- Pourquoi ? Si le thème demande seulement de proposer des solutions.	META	CONS	SUG	ORG
193	- Une phrase pour finir la citation ou l'introduire, car elle ne peut pas être posée tout simplement, il faut établir la transition avec le jugement personnel.	METH	CONS	PRES	ORG
194	- La consigne du TP8 c'était de refaire en entier la composition sur le thème des transports, or votre travail s'est concentré sur le développement, sans reprendre ni introduction ni conclusion.	METH	CONS	INF	ORG
195	- Travailler la récapitulation de la transition.	COGN	POS	INF	ORG
196	- Les idées manquent d'un fil conducteur et d'une construction précise.	COGN	CONS	INF	IDÉES
197	- C'est répétitif.	AFFEC	NEG	INF	VOC
198	- Les idées répétitives et sans un lien clair avec la partie précédente.	METH	NEG	INF	IDÉES
199	- La présentation des idées suit une structure confuse et difficile à suivre.	METH	NEG	INF	IDÉES
200	- Très bon travail !	AFFEC	POS	INF	AUTRE
201	- Travailler la récapitulation dans la transition.	COGN	POS	INF	ORG
202	- Il faut soigner la présentation, elle est très importante. Votre travail ne laisse même pas l'espace à la correction.	METH	CONS	PRES	PRMA
203	- Il convient de se demander si on peut espérer dans un avenir.	META	POS	INF	AUTRE
204	- C'est un plaisir de lire cette analyse ! Bravo !	AFFEC	POS	INF	AUTRE
205	- Les idées claires, précises, la lecture fluide, les transitions appropriées. Excellent !	AFFEC	POS	INF	PLASP
206	- Idées claires et pertinentes. Très bien !	AFFEC	POS	INF	IDÉES
207	- Il faut bien analyser le sujet.	COGN	CONS	PRES	ORG
208	- Voir la possibilité de le traiter dans la partie 2 du développement.	COGN	CONS	INF	ORG
209	- L'annonce du plan ne répond pas au sujet, parce qu'on ne vous demande pas d'examiner les causes ni de proposer des solutions non plus.	METH	CONS	INF	ORG
210	- Le sujet proposé ne se reflète pas dans le plan annoncé. Il faut le retravailler.	METH	NEG	PRES	ORG
211	- Idées claires et pertinentes. Très bien !	AFFEC	POS	INF	IDÉES
212	- Idées intéressantes, passez maintenant à la composition.	AFFEC	POS	INF	IDÉES
213	- Ne pas rendre au crayon.	COGN	NEG	INF	PRMA

214	- Les idées pour le plan sont claires et pertinentes. Très bien !	AFFEC	POS	INF	IDÉES
215	- Le choix du verbe ne semble pas approprié, chercher un autre plus précis.	COGN	CONS	INF	VOC
216	- Changer de verbe : assure/entraîne/comporte/garantit	COGN	CONS	SUG	VOC
217	- Les idées sont claires et pertinentes. Très bien !	AFFEC	POS	INF	IDÉES
218	- A mettre dans le plan deuxième partie, peut être comme idée directrice.	COGN	CONS	INF	ORG
219	- Il n'est pas évident comment allez-vous élargir ?	META	NEG	SUG	ORG
220	- Il manque prendre en compte l'aspect positif présenté dans le sujet.	COG	CONS	INF	ORG
221	- Le problème n'est pas posé.	COGN	NEG	INF	ORG
222	- Idées intéressantes. Passez maintenant à la composition.	AFFEC	POS	INF	IDÉES
223	- Ne pas oublier d'expliquer.	COGN	NEG	INF	IDÉES
224	- Les idées pour la 2 ^e partie du développement ne sont pas claires, parce qu'il manque des mots clés sur ce que vous voulez traiter comme « influence » et comme « impact ».	COGN	CONS	INF	IDÉES
225	- Il faut élargir le concept pour savoir que voulez-vous dire.	COGN	CONS	PRES	ORG
226	- Utilisez le participe présent.	COGN	CONS	PRES	GRAM
227	- Utilisez l'adjectif = envisageables	COGN	CONS	PRES	GRAM
228	- L'idée : anonyme cause hasard n'est pas claire.	COGN	NEG	INF	IDÉES
229	- Idées assez claires et pertinentes. Très bien !	AFFEC	POS	INF	IDÉES
230	- Que voulez-vous dire ? Ce n'est pas clair.	COGN	NEG	SUG	IDÉES
231	- La manière de présenter le problème soulevé ne permet pas de savoir si vous l'avez bien décerné parce que l'annonce que vous faites ne correspond pas au sujet donné.	METH	CONS	INF	ORG
232	- Il manque un verbe.	COGN	NEG	INF	SYNT
233	- Proposer quelque chose plus proche du sujet.	COGN	CONS	INF	ORG
234	- Retravailler le contenu, les mots clés doivent donner une idée plus précise de votre intention.	COGN	CONS	INF	VOIX
235	- Ajouter des termes pour expliquer le risque.	COGN	CONS	INF	VOC
236	- Le bilan résume partie A et partie B.	COGN	POS	INF	ORG
237	- Que voulez-vous dire ? C'est mieux dans le jugement.	COGN	CONS	SUG	ORG
238	- Idées claires et pertinentes, très bien !	AFFEC	POS	INF	IDÉES
239	- Le problème est partiellement posé, il manque l'aspect positif.	COGN	CONS	INF	ORG
240	- Le plan respecté.	COGN	POS	INF	ORG
241	- Reformuler pour ne pas répéter.	COGN	CONS	INF	IDÉES
242	- Pour que ce soit un élargissement, il faudrait reformuler la question.	COGN	CONS	PRES	ORG
243	- Travaillez la reformulation et la synonymie pour ne pas répéter les mots exacts.	COGN	CONS	PRES	VOC
244	- Lecture facile, idées pertinentes. Très bien.	AFFEC	POS	INF	IDÉES
245	- Idées claires, facile à suivre	AFFEC	POS	INF	IDÉES
246	- Ce n'est pas le bilan du développement.	COGN	NEG	INF	ORG
247	- L'annonce ne correspond pas au sujet.	COGN	NEG	INF	ORG
248	- Cette idée correspond à la 2 ^e partie du développement.	COGN	POS	INF	ORG
249	- Il faut expliquer qui est l'auteur de la citation et l'introduire par une phrase appropriée.	COGN	CONS	PRES	AUTRE
250	- La problématique et l'annonce se confondent, ils manquent de clarté. Il faut les formuler avec précision.	METH	CONS	PRES	ORG
251	- Changer à un verbe plus précis.	COGN	CONS	INF	VOC
252	- Il manque dans le bilan la partie A du développement.	METH	CONS	INF	ORG
253	- Il faut laisser des alinéas pour commencer un paragraphe.	METH	CONS	PRES	ALIN
254	- La phrase n'est pas claire dans le contexte.	COGN	NEG	INF	IDÉES
255	- Les idées sont claires et faciles à suivre. Très bien!	AFFEC	POS	INF	IDÉES
256	- Il faut laisser des alinéas pour commencer un paragraphe.	METH	CONS	PRES	ALIN
257	- Attention! Le plan n'est pas respecté.	METH	NEG	INF	ORG
258	- Quel outil? Il faut le poser au problème.	META	CONS	SUG	ORG
259	- Quelle est la pertinence de cette idée?	META	POS	SUG	IDÉES
260	- Les idées ne sont pas claires.	COGN	NEG	INF	IDÉES
261	- C'est hors sujet.	COGN	NEG	INF	AUTRE
262	- Cette idée est discutable ce n'est pas l'information technologique qui aide nécessairement à distinguer la véracité des informations.	COGN	CONS	INF	IDÉES
263	- Changer à un verbe plus précis.	COGN	CONS	INF	VOC
264	- Le respect du plan n'est pas évident, les idées devraient être formulées de manière plus précise.	METH	CONS	INF	IDÉES

265	- Les idées sont difficiles à suivre.	METH	NEG	INF	IDÉES
266	- Attention aux problèmes d'accord féminin/masculin.	COGN	POS	INF	GRAM
267	- Les idées sont faciles à suivre.	METH	POS	INF	IDÉES
268	- Le problème n'est toujours pas posé.	COGN	NEG	INF	ORG
269	- La phrase n'est pas compréhensible.	COGN	NEG	INF	SYNT
270	- Le niveau d'analyse et d'élaboration des phrases reste très basique.	COGN	NEG	INF	SYNT
271	- Reformuler la phrase pour qu'elle soit un vrai élargissement.	COGN	CONS	INF	ORG
272	- C'est une structure de l'espagnol.	COGN	NEG	INF	SYNT
273	- Transition bien !	AFFEC	POS	INF	ORG
274	- Excellent travail, clair et cohérent.	AFFEC	POS	INF	ORG
275	- Excellente argumentation ! Bravo ! Idées cohérentes, fil conducteur clair, lecture agréable.	AFFEC	POS	INF	ORG
276	- Les idées de la composition sont claires et faciles à suivre. Très bien !	AFFEC	POS	INF	IDÉES
277	- Il existe une difficulté dans 6 classes sur 10.	COGN	POS	INF	SYNT
278	- Les différentes parties de l'introduction ne sont pas présentées clairement.	METH	NEG	INF	ORG
279	- Les idées restent au niveau basique d'analyse.	COGN	NEG	INF	IDÉES
280	- Travailler la transition car elle n'est pas claire.	METH	CONS	INF	ORG
281	- C'est une information plus appropriée pour l'accroche.	COGN	CONS	INF	ORG
282	- Les différentes parties du développement et transition ne sont pas clairement séparées.	METH	CONS	INF	ORG
283	- Utiliser une phrase pour introduire la citation.	METH	CONS	INF	ORG
284	- Le niveau d'analyse reste au plus basique.	COGN	NEG	INF	IDÉES
285	- Les idées sont claires et cohérentes.	COGN	POS	INF	IDÉES
286	- Beaucoup trop de fautes, la production n'accomplit pas les exigences de base.	COGN	NEG	INF	PLASP
287	- Où se termine l'introduction et commence le développement ?	META	POS	SUG	ORG
288	- Si l'introduction finit ici, elle est trop longue et commence à traiter le sujet, mais l'annonce n'apparaît pas clairement.	METH	CONS	INF	ORG
289	- La séparation nécessaire entre les différentes parties de l'argumentation n'est pas claire. Il n'existe pas d'annonce de la démarche à suivre. Seulement la conclusion présente une progression assez claire.	METH	CONS	INF	ORG
290	- Attention aux fautes d'orthographe.	COGN	POS	INF	ORT
291	- Les idées restent au niveau basique d'analyse.	COGN	NEG	INF	IDÉES
292	- La transition doit être plus courte.	METH	CONS	PRES	ORG
293	- Vous êtes en train de changer le sujet.	COGN	POS	INF	AUTRE
294	- Le sujet proposé n'est pas traité.	COGN	NEG	INF	AUTRE
295	- L'ouverture n'est pas claire, il faudrait la reformuler.	COGN	CONS	PRES	ORG
296	- Attention aux accords.	COGN	POS	INF	GRAM
297	- L'argumentation est très bien !	AFFEC	POS	INF	AUTRE
298	- Très bonne argumentation ! Bravo !	AFFEC	POS	INF	AUTRE
299	- Très bon travail d'argumentation ! Félicitations !	AFFEC	POS	INF	AUTRE
300	- Le vocabulaire est précis et varié. Les idées sont claires et cohérentes. La lecture fluide et agréable.	COGN	POS	INF	PLASP
301	- Dans la transition, une idée complète doit transmettre clairement le bilan de la Partie A du développement.	METH	CONS	INF	ORG
302	- Les idées de votre argumentation sont très intéressantes, pourtant il existe une quantité énorme de fautes par manque d'attention, vous pourriez très bien les éviter.	COGN	CONS	INF	PLASP
303	- C'est mieux de maintenir le registre impersonnel.	COGN	CONS	INF	AUTRE
304	- Il reste à travailler la variété des idées et la précision du vocabulaire.	COGN	CONS	INF	PLASP
305	- Très bon travail d'argumentation. Les idées sont cohérentes et claires. La lecture est fluide.	AFFEC	POS	INF	IDÉES
306	- Il serait convenable de mieux travailler les liens entre les idées.	META	CONS	SUG	ORG
307	- Le fil conducteur n'est pas très clair dans ce paragraphe.	COGN	NEG	INF	ORG
308	- Les deux idées sont mal liées.	COGN	NEG	INF	ORG
309	- Il faut rédiger une phrase cohérente.	COGN	CONS	PRES	SYNT
310	- Beaucoup de fautes d'orthographe et vocabulaire.	COGN	NEG	INF	PLASP
311	- Bien ! Travail soigné, très bien ! Les idées sont claires et pertinentes, le vocabulaire adéquat, la lecture fluide.	AFFEC	POS	INF	PLASP

312	- L'argumentation est très difficile à comprendre, il y a beaucoup de concepts qui reviennent en forme répétitive, mais il n'existe pas un fil conducteur des idées.	METH	NEG	INF	PLASP
313	- Le travail ne respecte pas les conditions demandées.	COGN	NEG	INF	AUTRE
314	- Beaucoup de fautes par manque d'attention, c'est-à-dire, qui auraient pu être facilement évitées.	COGN	NEG	INF	PLASP
315	- Il faut changer la structure pour changer le sens.	COGN	CONS	PRES	VOC
316	- La question ne fonctionne pas comme ouverture parce que vous l'avez déjà utilisée comme une affirmation dans la partie B du développement.	METH	CONS	INF	ORG
317	- Il manque l'antécédent pour pouvoir utiliser un pronom personnel.	COGN	CONS	INF	GRAM
318	- Reformuler l'ouverture, celle-ci ne joue pas le rôle nécessaire.	COGN	CONS	INF	ORG
319	- Il manque une annonce claire.	COGN	NEG	INF	ORG
320	- Reformuler pour que ce soit une vraie ouverture.	COGN	CONS	INF	ORG

Annexe 11 : Liste d'annotations de la P3

#	Annotations	Cont	Form	Visée	Aspects
1	- N'oubliez pas de laisser des interlignes!	METH	NEG	PRES	PRMA
2	- Vous êtes sûre que « lois » fait partie d'un programme de commerce ?	COGN	POS	SUG	AUTRE
3	- La formule de politesse doit être séparée, il s'agit d'un autre paragraphe.	METH	CONS	INF	ORG
4	- Vous avez bien fait deux paragraphes en expliquant votre formation et votre intérêt, mais il vous manque le paragraphe qui explique ce que vous offrez à l'entreprise.	METH	CONS	INF	ORG
5	- Il vous manque la référence et où avez-vous trouvé l'annonce du poste.	META	CONS	INF	ORG
6	- Il faudrait faire une phrase complète avec un verbe.	METH	CONS	PRES	SYNT
7	- Les mots « magazine », « type » et « cours » sont masculin ou féminin ?	META	CONS	SUG	GRAM
8	- Faites attention aux accords entre le nom et l'adj. !	COGN	CONS	PRES	GRAM
9	- Révisez dans un dictionnaire l'utilisation de la préposition « envers ».	METH	CONS	PRES	VOC
10	- La cause n'est pas justifiée, attention à la phrase principale !	COGN	CONS	INF	SYNT
11	- Avez-vous révisé la formule de politesse ?	COGN	POS	SUG	ORG
12	- Faites-vous références aux tâches d'une réceptionniste ? Lesquelles ?	META	CONS	SUG	ORG
13	- Avez-vous utilisé un dictionnaire de synonymes?	METH	CONS	SUG	VOC
14	- Cela devrait apparaître dans une autre section de la lettre, pas au début, par ex. le paragraphe N°4.	COGN	CONS	PRES	ORG
15	- Vous avez bien travaillé, il semble que vous avez cherché des mots au dictionnaire. Bravo !	AFFEC	POS	INF	VOC
16	- Cette idée n'est pas claire. Qu'est-ce que vous voudriez dire par « avoir une routine » ?	COGN	CONS	SUG	IDÉES
17	- Utilisez la technique des lunettes pour vérifier les accords !	COGN	CONS	PRES	GRAM
18	- C'est un bon travail, mais il faudrait faire attention au vocabulaire calqué de l'espagnol.	COGN	CONS	PRES	VOC
19	- Il faudrait spécifier quel diplôme.	COGN	CONS	PRES	AUTRE
20	- Il faudrait ajouter le nom de l'entreprise.	COGN	CONS	PRES	AUTRE
21	- Regardez le paragraphe 2, vous parlez d'Angleterre et A.L. et au 3, vous parlez du Canada.	COGN	POS	PRES	ORG
22	- Il faut ajouter le verbe dans cette phrase.	COGN	CONS	PRES	SYNT
23	- Avez-vous oublié un mot dans cette phrase ?	COGN	CONS	SUG	SYNT
24	- Il manque une phrase avec un verbe.	COGN	CONS	INF	SYNT
25	- La formule de politesse doit être séparée, il s'agit d'un autre paragraphe.	METH	CONS	INF	ORG
26	- Il faudrait reformuler la phrase car il s'agit d'une structure calquée de l'espagnol.	COGN	CONS	PRES	SYNT
27	- Vous êtes sûre que le gérondif du verbe « accomplir » est bien utilisé ?	COGN	CONS	SUG	GRAM
28	- Soignez votre présentation !	METH	NEG	PRES	PRMA
29	- Il faut faire une phrase avec un verbe.	COGN	CONS	PRES	SYNT
30	- Vous avez très bien travaillé.	AFFEC	POS	INF	AUTRE
31	- Laissez des espaces !	METH	NEG	PRES	PRMA
32	- Bon travail ! Il faudrait soigner la présentation.	METH	POS	PRES	PRMA
33	- Faites attention aux accents !	COGN	POS	PRES	ORT
34	- Avez-vous oublié cette idée ?	COGN	POS	SUG	IDÉES
35	- Il faudrait lier cette phrase à la première partie, il semble qu'il manque une idée avant d'introduire « je suis favorisée ».	COGN	CONS	PRES	ORG
36	- Il vous manque un paragraphe où vous devez mettre en valeur vos études et expérience.	COGN	CONS	INF	ORG
37	- Cette phrase doit être placée au 4 ^{ème} paragraphe.	COGN	CONS	PRES	ORG
38	- Il faut séparer les paragraphes.	METH	CONS	PRES	ORG
39	- Avez-vous oublié la phrase principale ?	COGN	POS	SUG	SYNT
40	- Ce paragraphe a une subordonnée introduite par « grâce à » et n'a pas de phrase principale.	COGN	NEG	INF	SYNT
41	- De même, il faut mettre en valeur vos études.	COGN	CONS	PRES	ORG
42	- Il semble qu'il manque un élément pour compléter l'idée de la phrase.	COGN	CONS	INF	IDÉES
43	- Avez-vous utilisé la technique des lunettes pour vérifier les accords ?	COGN	CONS	SUG	GRAM
44	- Faites attention aux accents des mots. Utilisez un dictionnaire la prochaine fois pour vérifier les accents !	METH	CONS	PRES	ORT
45	- La conclusion ne correspond pas à ce qui est développé.	METH	NEG	INF	ORG

46	- Il faudrait diviser le texte en 2 paragraphes.	METH	CONS	PRES	ORG
47	- On ne peut pas recopier les phrases du texte original.	METH	CONS	INF	TECH
48	- Il faut respecter les paragraphes (les idées différentes).	METH	CONS	PRES	ORG
49	- Il fallait faire la transition.	METH	CONS	PRES	ORG
50	- Il faut reformuler cette partie.	COGN	CONS	PRES	IDÉES
51	- Est-ce que dans la langue écrite, on peut éliminer l'adverbe de négation « ne » ?	COGN	CONS	SUG	SYNT
52	- Avez-vous utilisé la technique des lunettes pour vérifier les accords ?	COGN	CONS	SUG	GRAM
53	- C'est une phrase à reformuler car on ne met pas en évidence les dangers.	COGN	CONS	INF	IDÉES
54	- Il fallait faire la transition.	METH	CONS	PRES	ORG
55	- Il fallait condenser cette partie.	COGN	CONS	PRES	ORG
56	- Il ne faut pas copier les phrases complètes du texte original.	METH	CONS	PRES	TECH
57	- Il fallait faire une transition.	METH	CONS	PRES	ORG
58	- Il fallait faire des paragraphes.	METH	CONS	PRES	ORG
59	- Vous avez de bonnes idées mais il faut faire attention à la structure de phrases.	COGN	CONS	PRES	PLASP
60	- Le pronom relatif « dont » remplace déjà « la biosphère ». Alors, avons-nous besoin de mettre « en » ? Qu'est-ce que « en » remplace dans la phrase subordonnée ?	META	CONS	SUG	SYNT
61	- Il ne faut pas oublier le verbe, c'est une bonne phrase, mais il faudrait la développer.	COGN	CONS	PRES	SYNT
62	- Avez-vous utilisé la technique des lunettes pour vérifier les accords ?	COGN	CONS	SUG	GRAM
63	- Cette idée est à reformuler.	COGN	CONS	INF	IDÉES
64	- Il manque la transition.	METH	CONS	INF	ORG
65	- C'est une phrase à reformuler.	COGN	CONS	INF	SYNT
66	- Il fallait le diviser en paragraphes comme vous l'avez fait sur le plan.	METH	CONS	PRES	ORG
67	- C'est bien d'avoir fait un plan avant de commencer à écrire.	METH	POS	INF	ORG
68	- Il vous manque une transition.	METH	CONS	INF	ORG
69	- Transition entre une section et une autre.	METH	CONS	INF	ORG
70	- Il fallait faire des paragraphes.	METH	CONS	PRES	ORG
71	- Est-ce qu'on peut employer un participe présent dans cette structure ?	COGN	CONS	SUG	GRAM
72	- Il manque un verbe dans la phrase principale.	COGN	CONS	INF	SYNT
73	- Le pronom « dont » remplace déjà « la biosphère ». Donc, est-ce qu'il est nécessaire de mettre le pronom « l' » ? Qu'est-ce que cela pourrait remplacer dans la phrase subordonnée ?	META	CONS	SUG	SYNT
74	- Ce n'est pas seulement ce facteur, il y en a d'autres.	COGN	cons	INF	ORG
75	- Il aurait fallu faire une transition.	METH	CONS	PRES	ORG
76	- Vous avez fait un seul paragraphe.	METH	NEG	INF	ORG
77	- Il serait recommandable de faire un plan.	METH	CONS	SUG	ORG
78	- Ce « elles » fait référence à quoi ?	META	POS	SUG	GRAM
79	- Vous avez recopié la même phrase que le texte, il faudrait la reformuler.	METH	CONS	PRES	TECH
80	- Il manque une phrase qui résume les exemples.	COGN	CONS	INF	ORG
81	- Il ne faut pas recopier des phrases complètes.	METH	CONS	PRES	TECH
82	- Ce n'est pas la désertification qui provoque la montée du niveau des mers.	COGN	NEG	INF	AUTRE
83	- Il fallait séparer le texte en trois paragraphes.	METH	CONS	PRES	ORG
84	- Faites attention avec la ponctuation.	COGN	POS	PRES	PONC
85	- Il ne faut pas recopier des phrases, il faut reformuler.	METH	CONS	PRES	TECH
86	- Cette phrase est à reformuler en respectant l'idée du texte original.	METH	CONS	INF	IDÉES
87	- On ne peut pas donner son avis.	METH	NEG	INF	TECH
88	- Il fallait faire des paragraphes.	METH	CONS	PRES	ORG
89	- Il faudrait diviser le texte en paragraphe.	METH	CONS	PRES	ORG
90	- Utiliser un dictionnaire pour éviter la répétition des mots.	METH	CONS	INF	VOC
91	- Il faut développer ce paragraphe.	COGN	CONS	PRES	ORG
92	- Ce n'est pas la raison, vérifier le texte.	METH	NEG	INF	AUTRE
93	- N'oubliez pas de séparer les paragraphes.	METH	CONS	PRES	ORG
94	- Bon travail, vous avez utilisé le vocabulaire adéquat et vous avez respecté les consignes.	AFFEC	POS	INF	PLASP
95	- Il faut faire une transition.	METH	CONS	PRES	ORG
96	- C'est sûr que « mais » indique une opposition ici ?	COGN	CONS	SUG	VOC
97	- C'est une phrase à reformuler, il faut mettre un verbe.	COGN	CONS	PRES	SYNT
98	- Les paragraphes doivent être clairement développés.	COGN	POS	PRES	ORG

99	- Il faut varier les phrases subordonnées.	COGN	CONS	PRES	SYNT
100	- Cette idée n'apparaît pas dans le texte original.	METH	NEG	INF	IDÉES
101	- Cette idée est liée au troisième paragraphe.	METH	POS	INF	ORG
102	- Il fallait résumer le premier paragraphe.	COGN	CONS	PRES	ORG
103	- Il ne faut pas recopier les phrases complètes.	METH	CONS	PRES	TECH
104	- Vous avez utilisé la stratégie des lunettes pour vérifier les accords ?	COGN	CONS	SUG	GRAM
105	- Il fallait diviser les paragraphes 1 et 2.	METH	CONS	PRES	ORG
106	- Très bon travail ! Bonne division en paragraphes.	AFFEC	POS	INF	ORG
107	- Cela n'est pas une conséquence.	COGN	NEG	INF	AUTRE
108	- Il ne faut pas copier de phrases, il faut les reformuler.	METH	CONS	PRES	TECH
109	- Très bien la division en paragraphes.	AFFEC	POS	INF	ORG
110	- Attention aux accents.	COGN	POS	INF	ORT
111	- Il faudrait une petite phrase pour introduire les dégâts.	COGN	CONS	PRES	ORG
112	- Il fallait séparer le premier paragraphe du deuxième.	METH	CONS	PRES	ORG
113	- Le texte ne respecte pas le nombre de mots demandés. Relis la consigne !	METH	CONS	PRES	AUTRE
114	- Il faut un verbe pour faire la phrase.	METH	CONS	PRES	SYNT
115	- Relire le texte.	METH	CONS	INF	AUTRE
116	- Relier cette phrase à la suivante.	METH	CONS	INF	SYNT
117	- Quel est le sujet de la phrase ?	META	POS	SUG	SYNT
118	- Il faudrait une petite phrase pour introduire les dégâts.	COGN	CONS	PRES	ORG
119	- Faites attention au participe présent car parfois ce n'est pas convenable dans la phrase.	COGN	CONS	PRES	GRAM
120	- On ne commence pas un paragraphe avec « par exemple ».	METH	NEG	INF	ORG
121	- Il ne faut pas recopier des phrases complètes.	METH	CONS	PRES	TECH
122	- Ce paragraphe est mal placé, il faut suivre l'ordre du texte original.	METH	CONS	PRES	ORG
123	- Utilisez d'autres types de phrases subordonnées qui ne soit pas seulement relatives.	COGN	CONS	PRES	SYNT
124	- Vous avez bien organisé les paragraphes.	AFFEC	POS	INF	ORG
125	- Il serait souhaitable de développer des phrases complexes (subordonnées et coordonnées).	META	CONS	SUG	SYNT
126	- C'est une phrase très longue, il vaut mieux de faire plusieurs phrases.	METH	CONS	INF	SYNT
127	- Cette phrase est prise du texte.	COGN	NEG	INF	TECH
128	- Il serait préférable de faire un plan avant de commencer à écrire le texte.	META	CONS	SUG	ORG
129	- Il manque le dernier paragraphe et le paragraphe du modèle patriarcal.	COGN	NEG	INF	ORG
130	- Il faut respecter l'ordre établi par le texte.	METH	CONS	PRES	ORG
131	- C'est une phrase incomplète, il faudrait développer l'idée.	COGN	CONS	PRES	IDÉES
132	- À partir d'ici, c'est un autre paragraphe.	METH	CONS	INF	ORG
133	- Il faut faire attention à l'élaboration des phrases.	COGN	CONS	PRES	SYNT
134	- Il fallait bien délimiter les paragraphes.	METH	CONS	PRES	ORG
135	- C'est une phrase à reformuler, parce que ce n'est pas seulement les hommes.	COGN	CONS	INF	IDÉES
136	- C'est une phrase copiée du texte, vous pouvez reformuler ces informations en utilisant des synonymes, la nominalisation.	METH	CONS	INF	TECH
137	- Il manque un paragraphe pour développer l'idée du modèle patriarcal.	COGN	CONS	INF	ORG
138	- Il manque une phrase principale pour pouvoir utiliser une subordonnée.	COGN	CONS	INF	SYNT
139	- Il manque plus d'information pour expliquer cette idée.	COGN	CONS	INF	IDÉES
140	- Il fallait développer le paragraphe de modèle patriarcal.	COGN	CONS	PRES	ORG
141	- On ne peut pas employer « d'un autre côté » sans avoir utilisé « d'un côté ».	COGN	CONS	INF	ORG
142	- Il n'y a pas de référence pour « ce », il faut mettre la référence avant d'utiliser « ce ».	COGN	CONS	PRES	ORG
143	- L'idée n'est pas complète.	COGN	NEG	INF	IDÉES
144	- Il manque le paragraphe pour l'idée du modèle patriarcal.	COGN	CONS	INF	ORG
145	- Il manque un verbe conjugué.	COGN	CONS	INF	SYNT
146	- C'est une phrase à reformuler pour finir l'idée.	COGN	CONS	INF	IDÉES
147	- Essayer d'utiliser d'autres types de phrases subordonnées qui ne soient pas seulement relatives.	COGN	CONS	INF	SYNT
148	- Il manque un paragraphe sur la famille.	COGN	CONS	INF	ORG
149	- Ce paragraphe fait partie de l'antérieur.	METH	CONS	INF	ORG
150	- Cette idée est répétée.	COGN	NEG	INF	IDÉES
151	- Vous avez très bien divisé les paragraphes.	AFFEC	POS	INF	ORG

152	- Vous auriez pu faire un autre paragraphe à partir d'ici.	METH	CONS	INF	ORG
153	- Vous avez fait un bon résumé.	AFFEC	POS	INF	AUTRE
154	- Le dernier paragraphe, il fallait le consacrer à la famille.	COGN	CONS	PRES	ORG
155	- Il n'y a pas d'opposition.	COGN	NEG	INF	ORG
156	- Pour ce paragraphe, il fallait mettre le mot « famille » qui est le mot clé.	COGN	CONS	PRES	ORG
157	- Il faut mettre la ponctuation pour faire des paragraphes.	METH	CONS	PRES	PONC
158	- Il vous manque le personnage et l'avis personnel.	COGN	CONS	INF	ORG
159	- Attention aux accords des groupes nominaux (nom + adj. ou déterminants). Avez-vous utilisé la technique des lunettes pour vérifier les accords ?	COGN	CONS	SUG	GRAM
160	- Ce compte rendu a été bien développé car il y a toutes les parties demandées.	COGN	POS	INF	ORG
161	- Faites attention à quelques structures calquées de l'espagnol.	COGN	POS	PRES	SYNT
162	- Il fallait rédiger et non pas poser des questions.	METH	CONS	PRES	ORG
163	- Vous avez bien utilisé les connecteurs et les phrases subordonnées.	AFFEC	POS	INF	PLASP
164	- C'est deux cadres différents (villa et paysans).	COGN	POS	INF	IDÉES
165	- Il faudrait préciser les thèmes et les problèmes.	COGN	CONS	PRES	ORG
166	- Il faudrait varier les phrases complexes (subord.)	COGN	CONS	PRES	SYNT
167	- Il faudrait développer un peu plus les idées du jugement, par exemple, le lien avec l'actualité.	COGN	CONS	PRES	IDÉES
168	- On ne commence pas un texte avec « tout d'abord ».	METH	NEG	INF	ORG
169	- Attention à la structure des phrases.	COGN	POS	INF	SYNT
170	- Eviter de répéter tout le temps les mêmes mots, exemple « comment »	METH	NEG	INF	VOC
171	- Il faut faire attention à l'orthographe.	COGN	POS	PRES	ORT
172	- Il faudrait développer les caractéristiques des personnages.	COGN	CONS	PRES	ORG
173	- Les personnages sont en train de parler de l'amour.	COGN	POS	INF	AUTRE
174	- Vous avez bien utilisé les phrases subordonnées.	AFFEC	POS	INF	SYNT
175	- Travail clair et cohérent !	AFFEC	POS	INF	ORG
176	- Il vous manque les personnages et l'avis personnel.	COGN	CONS	INF	ORG
177	- Il faudrait varier les phrases subordonnées.	COGN	CONS	PRES	SYNT
178	- Il serait souhaitable d'utiliser des connecteurs.	META	POS	SUG	ORG
179	- C'est une énumération trop longue.	COGN	NEG	INF	ORG
180	- Attention à l'utilisation des pronoms relatifs : qui =sujet et que=COD	COGN	CONS	INF	SYNT
181	- Il faut mettre la ponctuation et non pas faire un seul paragraphe.	METH	CONS	PRES	PLASP
182	- Il faudrait utiliser des phrases complexes et des articulateurs.	COGN	CONS	PRES	PLASP
183	- Vous pouvez faire d'autres types de phrases subordonnées à part les relatives.	COGN	CONS	INF	SYNT
184	- Il fallait développer un peu plus les idées.	COGN	CONS	PRES	IDÉES
185	- Attention à la concordance des temps verbaux.	COGN	POS	INF	GRAM
186	- C'est une phrase incomplète, il manque la phrase principale.	COGN	CONS	INF	SYNT
187	- Essayez d'utiliser des connecteurs et des articulateurs pour faire les transitions d'un paragraphe à l'autre ou d'une idée à l'autre.	METH	CONS	PRES	ORG
188	- Il manque un verbe pour compléter l'idée.	COGN	CONS	INF	IDÉES
189	- Attention à la concordance des temps verbaux et il faut l'écrire à la 3 ^{ème} personne.	COGN	CONS	PRES	GRAM
190	- Il faudrait utiliser des connecteurs.	COGN	CONS	PRES	ORG
191	- Il faudrait utiliser des phrases complexes.	COGN	CONS	PRES	SYNT
192	- Attention à la structure des phrases.	COGN	POS	INF	SYNT
193	- Il faudrait utiliser des connecteurs.	COGN	CONS	PRES	ORG
194	- Il faut utiliser des phrases subordonnées et des articulateurs.	COGN	CONS	PRES	PLASP
195	- Il faut diviser en paragraphes.	METH	CONS	PRES	ORG
196	- Il fallait développer un peu plus les idées.	COGN	CONS	PRES	IDÉES
197	- Il ne faut pas présenter des devoirs au crayon.	METH	CONS	PRES	PRMA
198	- Faites attention aux structures calquées de l'espagnol, par exemple : ... s'aborde le thème, ... se transmet. Il faudrait utiliser le pronom « on » au lieu de « s'/se ».	COGN	CONS	PRES	SYNT
199	- C'est très bien d'avoir séparé le texte en plusieurs paragraphes.	AFFEC	POS	INF	ORG
200	- Utiliser d'autres types de phrases, pas seulement relatives.	COGN	CONS	INF	SYNT
201	- Il faudrait utiliser des connecteurs et des articulateurs du discours pour faire la transition d'un paragraphe à l'autre ou d'une phrase à l'autre.	METH	CONS	PRES	ORG
202	- Pour le compte rendu, on doit condenser le texte original à un tiers.	METH	CONS	PRES	TECH
203	- Il ne faudrait pas faire des phrases isolées.	COGN	CONS	PRES	SYNT

204	- Le texte ne dit pas ça.	COGN	NEG	INF	TECH
205	- Votre compte rendu ne rend pas compte du texte original.	COGN	NEG	INF	TECH
206	- Il faut organiser les idées.	METH	CONS	PRES	ORG
207	- N'oubliez pas de trouver les mots clés.	COGN	CONS	PRES	TECH
208	- Il manque de développer l'idée de référent.	COGN	CONS	INF	ORG
209	- On ne peut pas commencer le compte rendu avec cette phrase. Il faudrait situer le lecteur, par exemple : cet article a été publié le... et écrit par....	METH	CONS	SUG	ORG
210	- « Pourtant » exprime une idée d'opposition.	COGN	POS	INF	VOC
211	- L'idée de référence, il faudrait la développer.	COGN	CONS	PRES	ORG
212	- Les premières lignes de votre production sont à reformuler.	COGN	CONS	INF	ORG
213	- Il faut faire un plan avec les idées et les mots clés avant de rédiger votre compte rendu.	METH	CONS	PRES	TECH
214	- Attention à l'utilisation des articulateurs.	COGN	POS	INF	ORG
215	- Il serait mieux de souligner les idées clés du texte avant de faire le compte rendu.	META	CONS	SUG	TECH
216	- Attention à l'utilisation des pronoms. Souvenez-vous que les pronoms remplacent un nom, mais il faut que le référent soit présent.	COGN	CONS	INF	ORG
217	- Le vocabulaire utilisé manque de clarté, vérifiez le sens de certains mots et articulateurs.	COGN	CONS	PRES	VOC
218	- Le texte ne le dit pas.	COGN	NEG	INF	TECH
219	- Vous pouvez utiliser d'autres types de phrases complexes à part les relatives, par exemple : la cause, l'opposition, le but.	COGN	CONS	INF	SYNT
220	- Texte bien organisé, bonnes idées !	AFFEC	POS	INF	ORG
221	- Faites attention aux accords (déterminant + nom). Utilisez la technique des lunettes pour vérifier les accords.	COGN	CONS	PRES	GRAM
222	- Il faudrait ne pas recopier des mots ou des morceaux de texte qu'on peut reformuler ou condenser.	METH	CONS	PRES	TECH
223	- Utilisez des phrases complexes qui ne soient pas seulement des relatives : opposition, temps, cause.	COGN	CONS	PRES	SYNT
224	- Texte bien organisé !	AFFEC	POS	INF	ORG
225	- Il faudrait varier les phrases complexes, car vous utilisez souvent les relatives, vous pouvez utiliser les autres phrases subordonnées comme le but, l'opposition, etc.	COGN	CONS	PRES	SYNT
226	- Les idées sont désordonnées.	AFFEC	NEG	INF	ORG
227	- Compte rendu trop court : il faut le faire à un quart ou un tiers.	METH	CONS	PRES	TECH
228	- La dernière idée : la référence n'est pas présente.	COGN	NEG	INF	ORG
229	- Le texte ne le dit pas.	COGN	NEG	INF	TECH
230	- N'oubliez pas de répondre aux questions : qui-quoi-où-quand-but.	METH	CONS	PRES	TECH
231	- Il y a des aspects qui manquent comme le partage, la référence à cette émission pour les écrivains, chanteurs et musiciens.	COGN	CONS	INF	ORG
232	- C'est trop court le compte rendu.	METH	NEG	INF	TECH
233	- Très bien organisé ! Vous avez beaucoup amélioré par rapport aux derniers comptes rendus, mais il vous manque de développer la conclusion du texte. Vous pouvez utiliser d'autres types de phrases complexes à part les relatives et les complétives.	COGN	CONS	INF	PLASP
234	- Il ne faut pas faire des paragraphes si longs.	METH	NEG	PRES	ORG
235	- Attention à la construction des phrases.	METH	POS	INF	SYNT
236	- Compte rendu coupé par des paragraphes qui ne sont pas liés.	METH	NEG	INF	ORG
237	- Tout ce qui est souligné vous l'avez recopié du texte original.	METH	NEG	INF	TECH
238	- Vous avez oublié l'introduction.	COGN	NEG	INF	ORG
239	- Bon travail !	AFFEC	POS	INF	AUTRE
240	- Vous avez bien travaillé ce compte rendu.	AFFEC	POS	INF	AUTRE
241	- Tout ce qui est souligné, vous l'avez recopié du texte original.	METH	NEG	INF	TECH
242	- On ne peut pas utiliser « dans un côté » sans avoir utilisé avant « d'un côté ».	COGN	CONS	INF	ORG
243	- Il manque parler de la paresse normale et l'exemple.	COGN	CONS	INF	ORG
244	- Il faudrait utiliser le discours indirect.	COGN	CONS	PRES	SYNT
245	- Le texte ne rend pas compte du texte original.	COGN	NEG	INF	TECH
246	- Il vous manque la phrase principale.	COGN	NEG	INF	SYNT
247	- Bon travail !	AFFEC	POS	INF	AUTRE
248	- Dans la consigne, c'était le directeur du Sibdi.	COGN	CONS	INF	AUTRE

249	- Il vous manque la situation physique (taille, tables, services, ordinateurs).	COGN	CONS	INF	ORG
250	- On ne donne pas l'avis dans un rapport.	METH	NEG	INF	TECH
251	- Il faudrait analyser davantage.	COGN	CONS	PRES	ORG
252	- Rapport bien organisé.	AFFEC	POS	INF	ORG
253	- Bien l'introduction.	AFFEC	POS	INF	ORG
254	- C'est très bien d'avoir fait une recherche.	AFFEC	POS	INF	AUTRE
255	- C'est une répétition.	COGN	NEG	INF	VOC
256	- On ne donne pas l'avis dans un rapport.	METH	NEG	INF	TECH
257	- Pour les améliorations, il faut utiliser des expressions au conditionnel.	COGN	CONS	PRES	GRAM
258	- Ce n'est pas la consigne, c'était le directeur du Sibdi.	COGN	CONS	INF	AUTRE
259	- Vous n'avez pas fait l'introduction.	COGN	NEG	INF	ORG
260	- L'analyse et les améliorations ne sont pas claires.	COGN	NEG	INF	ORG
261	- Il faudrait décrire davantage l'aspect physique : lumière, accès, ordinateurs, fenêtres.	COGN	CONS	PRES	ORG
262	- On ne peut pas commencer un paragraphe avec « d'autre part » sans avoir utilisé « d'une part ».	COGN	CONS	INF	ORG
263	- Il manque un peu plus d'analyse.	COGN	CONS	INF	ORG

Annexe 12 : Les étapes de la construction des grilles descriptives analytiques et la métagrille

Selon Airasian et coll. (2007), Durand et Chouinard (2012), Côté (2014), Stiggins et coll. (2007) et Tardif (2006), les étapes essentielles pour l'élaboration d'une grille descriptive sont les suivantes:

- a. Élaborer une tâche et un contexte. Il convient de déterminer la tâche de l'étudiant et la décrire soigneusement;
- b. Identifier les compétences et les objets de l'évaluation. L'enseignant détermine les aspects de la tâche qui feront l'objet d'une évaluation. Il s'agit de bien cibler la compétence à développer, puis de s'en tenir aux principaux objets liés à sa manifestation;
- c. Sélectionner au moins trois critères du programme sous-jacents à chaque compétence. Ces critères permettront d'observer le développement de la démarche mobilisée dans une situation donnée. Toutefois un maximum de huit rend la grille réaliste ;
- d. Déterminer à qui s'adresse la grille afin de moduler le niveau de langue utilisé. Par exemple, les enseignants, les élèves ou les parents;
- e. Choisir le type de grille. Il s'agit ici de choisir le type de grille qui serait le plus approprié pour l'épreuve, à savoir la grille holistique ou la grille analytique. Toutefois, il se peut qu'on se serve des deux, car l'une peut être complémentaire à l'autre pour faciliter le jugement dans un contexte certificatif ;
- f. Décrire les critères sous forme d'indicateurs observables et mesurables. Il est nécessaire de cibler des critères qui permettront d'être opérationnel afin d'élaborer des grilles d'évaluation justes et équitables. Par exemple : pour le critère, transition cohérente des idées. Ce critère doit être reformulé sous forme d'indicateurs. L'indicateur est la manifestation observable des apprentissages. C'est l'élément concret, par exemple : la cohérence des idées. L'indicateur est composé de deux éléments : la dimension et l'objet à évaluer. Les critères sont observables, univoques (ils devraient être interprétés de la même manière par tous ceux qui les utilisent) peu nombreux (entre trois et huit) et pertinents (ils représentent les principaux témoins de la compétence) ;

- g. Choisir les dimensions pour chacun des indicateurs. Il s'agit de formuler pour chaque indicateur une dimension qui puisse être modulée sur chacun des profils. Il est préférable que la dimension soit différente pour chaque énoncé, par exemple : clarté, qualité, exactitude, etc. ;
- h. Déterminer le nombre de niveaux de performance. Il est conseillé d'utiliser entre trois et cinq échelons pour élaborer les grilles descriptives analytiques;
- i. Recueillir un échantillon de différents travaux des étudiants selon l'échelon et identifier un exemple représentatif pour chacun. Il faudrait colliger des exemples de différentes productions des étudiants et sélectionner celle qui représente le mieux l'échelon. Cela permettrait à l'enseignant et à l'élève de voir ce qu'on attend dans chaque niveau. Toutefois, cette étape ne peut pas être atteinte si la grille est faite préalablement à la tâche;
- j. Rédiger les descripteurs pour chacun des indicateurs. Il s'agit de procéder à la description de la manifestation attendue pour chaque critère puis établir la progression à chacun des échelons en commençant par ce qui est attendu et en fixant le seuil de réussite et finir avec les niveaux intermédiaires;
- k. Déterminer la notation. Dans une grille descriptive analytique, la notation peut être qualitative ou quantitative;
- l. Suivre les règles et éviter les pièges. Quelques règles à suivre sont : le critère d'évaluation ne porte que sur une seule idée, éviter l'utilisation des formulations commençant par *l'étudiant est...au lieu de se centrer sur la tâche* ou des formulations négatives ;
- m. Valider, réviser et améliorer la grille descriptive. Cette étape permet de la faire évoluer de première génération vers une deuxième génération lorsque l'enseignant apporterait des modifications, préciserait certains aspects qui lui ont posé des problèmes au cours de l'interprétation.

Quelques auteurs évoquent différents critères pour valider une grille descriptive. Par exemple, Laurier et ses collaborateurs (2005) énoncent trois qualités qu'elles devraient posséder : (a.) **La pertinence**. Cette exigence suppose que l'évaluateur s'est interrogé sur les dimensions qu'il souhaite privilégier dans son évaluation en tenant compte du fait qu'une

performance complexe comporte plusieurs dimensions susceptibles de mener à une appréciation de sa part, mais qu'il n'eut tout observer ; (b.) **L'observabilité**. L'énoncé doit décrire un aspect observable de la compétence; (c.) **L'univocité**. Il est important que l'énoncé soit précis et toujours interprétée de la même manière.

Durand et Mouffe (2014) proposent une «métagrille» permettant l'évaluation d'une grille descriptive. Cette approche est très intéressante, car elle permet d'observer les différents points à améliorer dans une grille descriptive, d'évaluer la qualité de l'instrument et de donner des rétroactions pertinentes. Les auteures proposent les critères suivants : (1) l'efficacité de l'organisation, (2) la clarté du vocabulaire, (3) la justesse des critères, (4) la conformité des descripteurs, (5) la pertinence des échelons et (6) l'adéquation du contenu, selon quatre échelons : (A) grille exemplaire, (B) grille pertinente, (C) grille à retravailler et (D) grille à refaire. Le tableau ci-dessous présente un exemple de la métagrille.

La métagrille

	A Exemplaire	B Pertinente	C À retravailler	D À refaire
Efficacité de l'organisation	La grille dresse un portrait global satisfaisant en donnant une vue d'ensemble des éléments recherchés. La grille est bien construite, condensée tout en étant complète, ce qui permet de remplir efficacement l'analyse de l'objet.	La grille est compréhensible, simple et les principaux éléments sont facilement repérables. La grille est bien construite, condensée tout en étant complète, ce qui permet de remplir efficacement l'analyse de l'objet.	La grille est simple et ne donne qu'une partie des éléments recherchés, Ses limites nuisent à l'analyse de l'objet.	La grille est difficile à comprendre, peu d'éléments sont repérables et ses limites nuisent à l'analyse de l'objet.
Clarté du vocabulaire	Les énoncés sont formulés dans un langage univoque.	Les énoncés sont formulés dans un langage clair.	Les énoncés sont formulés dans un langage parfois ambigu.	Les énoncés sont formulés dans un langage imprécis, qui nuit à la compréhension.

Justesse des critères	Les critères précisent de façon compréhensible la dimension et l'objet évalué de manière mesurable ou observable.	Les critères identifient les dimensions, ils sont mesurables ou observables.	Les critères sont observables sans toutefois posséder de dimensions identifiées.	Les critères sont formulés de façon vague et imprécise, et les dimensions sont absentes.
	Les critères sont indépendants et ont tous une dimension appropriée.	Les critères sont indépendants et la même dimension est en progression d'un échelon à l'autre.	Les critères sont indépendants et la dimension peut varier d'un échelon à l'autre.	Les critères peuvent être dépendants les uns des autres et formulés uniquement sous forme quantitative.
Conformité des descripteurs	Les descripteurs illustrent entièrement ce qui est visé. Ils sont formulés de façon positive et impartiale.	Les descripteurs illustrent partiellement ce qui est visé. Ils sont formulés de façon impartiale.	Les descripteurs illustrent difficilement ce qui est visé. Ils sont parfois formulés de façon négative.	Les descripteurs font abstraction de ce qui est visé. Ils sont formulés avec subjectivité.
Pertinence des échelons	La différence entre les échelons est évidente et tient compte d'une progression graduelle.	La différence entre les échelons est additive et montre un écart semblable de l'un à l'autre.	La différence entre les échelons est uniforme d'un critère à l'autre.	La différence entre les échelons est parfois absente et démontre une progression aléatoire.
Adéquation du contenu	Tous les descripteurs sont appropriés à la tâche à effectuer et permettent d'observer l'ensemble de la démarche d'apprentissage.	Les descripteurs sont appropriés à la tâche à effectuer, toutefois certains éléments pourraient être mieux formulés.	Les descripteurs sont appropriés à la tâche à effectuer, toutefois certains éléments sont superflus ou absents.	Le contenu de la tâche n'est pas approprié pour une évaluation selon une échelle descriptive : une seule bonne réponse est recherchée dans la plupart des éléments observés.

Source : Durand et Mouffe (2014)

Annexe 13 : Lettre de consentement pour les professeurs

LETTRE DE CONSENTEMENT ENSEIGNANT



Titre de la recherche : Pratiques évaluatives favorisant l'efficacité de la rétroaction sur les productions écrites en français langue étrangère (FLE) : le cas de l'Université du Costa Rica.

Chercheur : Kuok-Wa Chao Chao, étudiant au doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Directrice de recherche : Micheline-Joanne Durand, professeure, département d'administration et de fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à cerner les pratiques évaluatives des professeurs de français langue étrangère favorisant les rétroactions efficaces sur les productions écrites. Elles concernent les rétroactions écrites laissées sur les travaux des étudiants ainsi que l'élaboration et l'utilisation de grilles descriptives pour favoriser le jugement.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche consiste à participer à différentes activités :

- Deux entretiens semi-dirigés avec le chercheur. Ces entretiens seront enregistrés afin d’obtenir l’intégralité des propos et s’effectueront à deux moments différents. Chaque entretien aura une durée d’environ 1 heure. Un premier aura lieu au début de la recherche afin de bien connaître votre vision de l’évaluation de la compétence de la production écrite, de l’utilisation des annotations comme moyen de rétroaction et de l’utilisation de la grille d’évaluation comme moyen pour porter un jugement dans la production écrite des étudiants. À la fin de la recherche, lors du deuxième entretien, le chercheur reprendra ces mêmes thèmes pour constater les modifications apportées à la suite de cette recherche sur votre pratique.
- De plus, vous serez accompagnés tout au long de la recherche afin de réguler vos pratiques et permettre des échanges avec le chercheur (trois mini-entretiens). Ces rencontres peuvent avoir une durée d’environ 30 minutes.
- Nous allons vous demander aussi de participer à quatre journées de formation prévues au mois de juillet 2016 qui porteront sur les thèmes de l’évaluation, la rétroaction, les grilles descriptives et la rétroaction corrective. Ces journées de formation seront enregistrées avec une caméra. Il serait possible qu’il y ait d’autres professeurs des cours d’expression écrite de l’École de langues modernes qui seront présents lors des journées de formation.
- Finalement, nous vous demanderons aussi de fournir au chercheur les travaux corrigés de vos étudiants qui y auront consentis afin de classer les différentes annotations que vous avez données à vos étudiants. Nous vous invitons aussi à fournir au chercheur les grilles d’évaluation complétées des étudiants qui y auront consentis.

3. Confidentialité

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. Quant aux enregistrements vidéo, les visages des participants seront brouillés. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé situé au Costa Rica. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront

détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et des pratiques dans le domaine de l'évaluation en langue étrangère et à l'amélioration de vos pratiques évaluatives. Votre participation à la recherche vous permettra aussi de mieux vous connaître et d'enrichir vos pratiques évaluatives. Par contre, les entretiens, les rencontres régulières et les ateliers vous demandent d'investir votre temps personnel.

5. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec le chercheur, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Dans un tel cas, les données qui auront été recueillies au moment de votre retrait seront détruites. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

6. Compensation

Les participants à la recherche ne recevront aucune compensation suite à leur participation à ce projet de recherche.

7. Diffusion des résultats

Les connaissances acquises feront l'objet de conférences aux congrès scientifiques et professionnels. Elles seront également diffusées dans des écrits scientifiques et de vulgarisation tels que *Revue mesure et évaluation en éducation*, *Studies in Educational Evaluation*, *Revista de Lenguas Modernas*, *Revista de Actualidades Educativas*, *Congrès de langues (Language testing research colloquium, Nouvelle Zélande, 2018)*. Les enregistrements vidéo pourraient être diffusés dans le Congrès de langues lors d'une communication orale, mais les visages des participants seront brouillés. Un rapport vous sera transmis décrivant les conclusions générales

de cette recherche au cours de la prochaine année scolaire lorsque les analyses auront été effectuées.

B) CONSENTEMENT

- Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.

Après réflexion, je consens à participer à cette étude. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice.

Signature :		Date :	
Nom :		Prénom :	
Adresse courriel :			

Engagement du chercheur

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement. Nous avons besoin de votre nom et prénom simplement pour prouver votre consentement de participation et nous recueillons votre adresse courriel pour vous joindre, au cas où vous voudriez les résultats de votre participation.

Signature du chercheur : _____

Date: _____

Nom : _____

Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec le chercheur de la recherche à l'adresse suivante : Kuok-Wa Chao, chercheur, [REDACTED]. ou au numéro de téléphone suivant : [REDACTED]

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel suivante: ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Pour toute préoccupation sur vos droits ou les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le conseiller en éthique du Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPÉR) au cper@umontreal.ca ou au 514-343-6111, poste 1896 ou consulter le site : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

UN EXEMPLAIRE DU FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT SIGNE DOIT ETRE REMIS AU PARTICIPANT.

Annexe 14 : Lettre de consentement pour les étudiants

CARTA DE CONSENTIMIENTO PARA LOS ESTUDIANTES



Título de la investigación: Prácticas evaluativas que favorecen la eficacia de la retroalimentación en las producciones escritas en francés lengua extranjera (FLE) : el caso de la Universidad de Costa Rica.

Investigador: Kuok-Wa Chao Chao, estudiante de doctorado, Facultad de ciencias de la educación, Universidad de Montreal.

Directora de investigación: Micheline-Joanne Durand, profesora, departamento de administración y de fundamentos de la educación, Facultad de ciencias de la educación, Universidad de Montreal.

A) Información para los participantes

1. Objetivos de la investigación

Este proyecto busca identificar las prácticas evaluativas de su profesor de francés lengua extranjera que favorecen la retroalimentación eficaz en las producciones escritas y su percepción con respecto a una cierta mejora de sus resultados. Éstas se tratan principalmente de la retroalimentación escrita que sus profesores escriben en sus trabajos así como la utilización de las rúbricas de evaluación para favorecer la autoevaluación y la retroalimentación.

2. Participación en la investigación

Su participación en esta investigación consiste en responder a un cuestionario, participar en dos grupos de discusión y una minientrevista.

- Se le distribuirá un cuestionario al comienzo de la investigación (agosto 2016). 5 minutos son necesarios para completar el cuestionario y éste tiene una sola sección sobre su información personal. El primer cuestionario será respondido en la sala de cursos de la Universidad de Costa Rica.
- El grupo de discusión tendrá lugar al principio (agosto 2016) y al final de la investigación (noviembre 2016). Tendrá una duración de una hora y se trata de preguntas abiertas sobre la evaluación en el curso de expresión escrita, la utilidad de las rúbricas y la retroalimentación escrita en sus trabajos. Cada grupo de discusión será grabada con una cámara de video. El grupo de discusión está prevista para 6 u 8 estudiantes de segundo o tercer año.
- Sus profesores enviarán algunos de sus trabajos efectuados en el curso Expresión escrita II (LM-2232) o Expresión escrita IV (LM-2332) al investigador con el fin de que haga una clasificación de las retroalimentaciones escritas. Le enviarán también las rúbricas de evaluación completadas para analizar su evolución de un trabajo a otro.
- Una minientrevista individual se llevará a cabo en el mes de noviembre en la Universidad de Costa Rica y tendrá una duración de 20 minutos.
- Su decisión con respecto a su implicación en el presente proyecto no tendrá ninguna repercusión en la nota de su curso de expresión escrita.

3. Confidencialidad

Las informaciones que nos dará son confidenciales. Se le atribuirá a cada participante en la investigación un número y el investigador es el único que tendrá la lista de los participantes y los números que les fue atribuido. En cuanto a las grabaciones de video, se tapaná la cara de los participantes. Además, se conservarán las informaciones en un armario cerrado con llave dentro de una oficina cerrada localizada en Costa Rica. Ninguna información que permite identificarlo de una o de otra manera será publicada. Se destruirán estas informaciones personales 7 años después de la finalización del proyecto. Se conservarán solamente los datos en donde no se les puede identificar después de esa fecha, el tiempo necesario a su utilización.

4. Ventajas e inconvenientes

Participando en esta investigación, podría contribuir al avance de los conocimientos en el campo de la evaluación en una lengua extranjera. Su participación le permitiría conocerse mejor y mejorar su competencia en la producción escrita. Sin embargo, deberá invertir un poco de su tiempo personal.

5. Derecho de retiro

Su participación es totalmente voluntaria. Puede retirarse libremente de la investigación en cualquier momento con un simple aviso verbal, sin ningún prejuicio y sin tener que justificar su decisión. Si decide retirarse de la investigación, puede comunicarse con el investigador al número de teléfono indicado abajo. En este caso, los datos que fueron recogidos serán destruidos. Sin embargo, después de que se comiencen el proceso de publicación, es imposible destruir los análisis y los resultados relacionados con sus datos.

6. Compensación

Los participantes en la investigación no recibirán ninguna compensación después de su participación en este proyecto de investigación.

7. Difusión de los resultados

Los conocimientos adquiridos se utilizarán en las conferencias en los congresos científicos y profesionales. También serán difundidos en los artículos científicos y populares como la Revista de medición y evaluación en educación, *Studies in Educational Evaluation*, Revista de Lenguas Modernas, Revista de Actualidades Educativas, Congresos de lenguas (Language testing research colloquium, Nueva Zelanda, 2018). Las grabaciones video podrían ser utilizadas en el Congreso de lenguas durante una ponencia, pero se taparan las caras de los participantes. Se le transmitirá un informe y su profesor recibirá las conclusiones generales de esta investigación en el curso del próximo año escolar una vez que los análisis hayan terminado.

B) Consentimiento

Yo declaro haber tomado conocimiento de las informaciones citadas arriba, haber obtenido las respuestas a mis preguntas sobre mi participación en la investigación y comprender el objetivo, la naturaleza, las ventajas, los riesgos y los inconvenientes de esta investigación. Comprendo que participando en este proyecto de investigación, no renuncio a ninguno de mis derechos ni releva de responsabilidades al investigador.

Me comprometo a respetar la confidencialidad de las discusiones intercambiadas en el contexto de la discusión en grupo.

Después de una reflexión, yo consiento a participar en esta investigación. Sé que puedo retirarme en cualquier momento con un simple aviso verbal, sin ningún prejuicio.

Firma :		Fecha :	
Apellido:		Nombre :	
Correo :			

Compromiso del investigador

Declaro haber explicado el objetivo, la naturaleza, las ventajas, los riesgos y los inconvenientes al participante. Respondí con mi conocimiento y de la mejor manera a las preguntas hechas por el participante y me aseguré de su comprensión. Me comprometo a respetar lo que está convenido en el presente formulario de información y de consentimiento. Necesitamos su apellido y nombre para probar su consentimiento de participación y pedimos su correo electrónico para contactarlo, en caso de que quisiera los resultados de su participación.

Firma del investigador : _____ Fecha: _____

Apellido : _____ Nombre : _____

Para cualquier pregunta relacionada con la investigación, o para retirarse del proyecto, puede comunicarse con el investigador en el correo: Kuok-Wa Chao, investigador, [REDACTED] o al número de teléfono: [REDACTED]

Para cualquier queja relativa a su participación en esta investigación puede comunicarse al ombudsman de la Universidad de Montreal, al número de teléfono (514) 343-2100 o al correo: ombudsman@umontreal.ca (el ombudsman acepta las llamadas por cobrar).

Para cualquier preocupación acerca de sus derechos o las responsabilidades de los investigadores con respecto a su participación al proyecto, puede contactar al consejero en ética del *Comité plurifacultaire en éthique de la recherche* (CPÉR) al cper@umontreal.ca o al 514-343-6111, extensión 1896 o consultar el sitio: <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Se le remitirá una copia del formulario de información y de consentimiento firmado

Annexe 15: Grille descriptive analytique de la recherche de Furze et coll. (2015)

	Novice	Advanced Beginner	Competent	Proficient	Expert
<p>Factual knowledge : The basic elements students must know in physical therapy</p>	<p>Applies rules without considering emerging data</p> <p>Applies the knowledge without transforming (pattern recognition) or synthesizing information</p> <p>For example, a student screens just above and below, as well as spine, regardless of injury type, 2 days postankle sprain</p>	<p>Applies context Analytical reasoning and pattern recognition</p> <p>Applies knowledge with emerging physical therapy data</p>	<p>Sees the big picture</p> <p>More pattern recognition</p> <p>Asks specific questions</p> <p>Performs specific tests/measures</p> <p>Complex problems require analytical reasoning</p>	<p>Comfortable with ambiguous situations</p> <p>Relies on pattern recognition</p>	<p>Intuitive problem recognition</p> <p>Recognizes when symptoms don't fit pattern (ankle sprain versus fracture)</p>
<p>Conceptual knowledge : Interrelationships among basic elements -how do the pieces of the puzzle fit together?</p>	<p>Understands how the facts link together</p> <p>Compartmentalized in thinking</p> <p>Unable to process conflicting tests and measure</p>	<p>Uses physical therapy history to direct tests and measures (pattern recognition)</p> <p>Uses history to clear joints above and below</p> <p>Listens to patient response</p> <p>Beginning to use pattern recognition</p> <p>Systematic in patient exam</p>	<p>Begins to incorporate culture/patient factors into exam/interventions</p> <p>Begins to address health promotion and wellness/recreational activities to decrease risk of chronic injury</p> <p>Applies ICF model</p>	<p>Uses broader conceptual frameworks</p> <p>Able to incorporate complex factors in addressing patient needs</p>	<p>Creative in interventions</p>
<p>Procedural knowledge : How you perform something (skill)</p>	<p>Checklist: test and measures</p> <p>Textbook procedure "Awkward"</p> <p>Unsure of their results</p>	<p>More fluid in patient handling</p> <p>More systematic in performance</p> <p>Begins to modify/adapt intervention to patient response</p> <p>Uses rules with differentiation of information</p> <p>Begins to apply appropriate information from patient case</p> <p>Students don't always apply rules strictly (student doesn't screen</p>	<p>Anticipates basic patient response (pain, unwillingness to move)</p>	<p>Anticipates all patient responses</p>	<p>Tacit</p> <p>Advanced observation/palpation</p>

		spine with 2-day postankle sprain)			
Metacognitive knowledge : Reflection, critique, « thinking behind the action » Different dimension	Reflects about self in a contained way Shallow (“I did the wrong technique”) Self-centered Thinking about performance (technical skills)	Beginning to move away from self to include physical therapy Beyond just the technique (something else is going on here) Beginning to recognize patterns, but not sure what to do with it or what to ask. Attentive to patient needs but not sure how to respond	Can critically self-reflect on reasoning process ability (ie. Handling skills) Moral self-awareness Thinking about patient	Takes past experience to change treatment and evaluation Based on metacognitive process Understands the meaning of physical therapy values (part of pattern recognition) Innovative Sees patient and the other systems/factors	Metacognitive process is unconscious Tacit Intuitive responses on management Knows when they don’t know and can change strategies midstream if they don’t understand (revert to backward reasoning)

Annexe 16: Guide de correction

Guide de correction

- **Le critère « pertinence des idées ».** Ce critère se réfère à l'idée que les informations transmises dans la production écrite renvoient à des faits permettant de répondre au thème développé et à l'intention au moyen des arguments et des exemples. Par exemple, les professeures de la deuxième année ont décidé que le texte argumentatif a des idées pertinentes, lorsque l'étudiant propose des idées qui permettent d'identifier une introduction, un développement et une conclusion, c'est-à-dire que pour l'introduction, l'étudiant doit présenter une accroche attirant l'attention du lecteur du thème abordé à travers une citation, une information tirée d'une source journalistique, un proverbe, etc. ; le problème soulevé présenté sous forme de question ouverte et en employant des mots interrogatifs (comment, pourquoi, de quelle manière, etc.) et le plan annonçant les idées principales qui seront abordées dans le développement. Pour le développement, il doit présenter au moins deux paragraphes ; et dans chaque paragraphe, il doit annoncer une idée générale et plusieurs idées secondaires ou des arguments servant à la soutenir. De plus, il doit présenter des exemples qui sont liés aux idées développées. À la fin du premier paragraphe, il doit rédiger une idée permettant de faire la transition vers le deuxième paragraphe sous forme de question. Pour la conclusion, il doit présenter un bilan de la discussion récapitulant les résultats dégagés dans chaque partie du développement, un jugement personnel défendant sa thèse et un élargissement du problème sous forme d'une citation, d'une nouvelle interrogation, etc.. *Pour l'échelon A*, il s'agit d'un texte où toutes les parties sont présentes, les idées et les exemples correspondent à ces parties et le texte témoigne que l'étudiant s'est renseigné sur le thème avant d'écrire sa production écrite, car il met des références aux citations ou il indique la source des exemples. *Pour l'échelon B*, il s'agit d'un texte où toutes les parties sont présentes, mais quelques idées et exemples ne correspondent pas à ces parties et le texte témoigne que l'étudiant s'est renseigné sur le thème avant d'écrire sa production écrite. Cependant, il omet parfois de mettre les références aux citations. *Pour l'échelon C*, dans le texte, il manque deux ou trois parties importantes, les idées manquent parfois d'exemples et l'étudiant utilise parfois des citations ou des exemples correspondant aux sources journalistiques. *Pour l'échelon D*, il manque plusieurs parties importantes dans le texte

(l'accroche, le problème soulevé, l'annonce du plan, la transition, le bilan, le jugement personnel ou l'ouverture), les idées manquent souvent d'exemples. *Pour l'échelon E*, les idées ou les exemples ne correspondent pas au thème proposé, il existe des parties importantes du texte qui ne sont pas présentes comme l'introduction, la conclusion ou une partie du développement. Quant à la professeure de la troisième année, ce critère fait référence aux éléments que doivent avoir une lettre de motivation, un résumé, un compte rendu ou un rapport. Par exemple, pour le cas de la lettre de motivation, l'étudiant doit présenter des idées permettant de savoir l'objectif et la justification de la lettre, la formation, l'expérience professionnelle, l'intérêt pour le poste, l'apport à l'entreprise, le rappel de la situation et la formule de politesse. Pour le cas du résumé, l'étudiant doit respecter l'ordre du texte initial, condenser le texte en un tiers, reformuler les idées du texte initial et éviter la répétition des mots ou des phrases du texte initial. Pour le cas du compte rendu, l'étudiant doit condenser le texte en un tiers, reformuler les idées, éviter la répétition des mots ou des phrases du texte initial, présenter son avis et introduire le thème. Pour le cas du rapport sous forme d'une lettre formelle, l'étudiant doit présenter la situation, décrire les conditions physiques de la bibliothèque, présenter des solutions et des suggestions et respecter la structure d'une lettre formelle. Pour la lettre de motivation et le rapport, la professeure a utilisé le même raisonnement que les professeures de la deuxième année quant aux différents échelons. Pour le cas du compte rendu et du résumé, *l'échelon A* correspond à un texte condensé en un tiers, toutes les idées du texte original sont reformulées, toutes les parties sont présentes et l'étudiant respecte l'ordre établi dans le texte original. *Pour l'échelon B*, le texte est condensé en un tiers, presque toutes les idées du texte original sont reformulées, presque toutes les parties sont présentes et l'ordre établi dans le texte original est respecté. *Pour l'échelon C*, le texte est condensé en un tiers, la plupart des idées sont reformulées, mais il existe des mots ou des expressions prises du texte original, il manque un élément important et l'ordre établi des idées dans le texte original est respecté dans la plupart des cas. *Pour l'échelon D*, le texte n'est pas condensé en un tiers, certaines idées sont reformulées, il existe beaucoup de mots ou d'expressions pris du texte original et il manque plusieurs éléments importants. *Pour l'échelon E*, le texte n'est pas condensé en un tiers, il existe beaucoup d'idées prises du texte original, la reformulation des idées est presque inexistante, il manque beaucoup d'éléments importants et l'ordre du texte original n'est pas respecté.

- **Le critère « cohérence de l'organisation »**. Il se réfère à la structure du texte qui se manifeste par l'enchaînement logique des idées, des phrases, des paragraphes et de différentes parties du texte. Par exemple, *pour l'échelon A*, il s'agit d'un texte où tous les paragraphes sont clairement divisés, il existe différents connecteurs et articulateurs du discours qui lient chaque paragraphe et qui lient les différentes idées à l'intérieur de celui-ci, les connecteurs et les articulateurs du discours sont utilisés correctement et il n'existe pas de changement brusque d'une idée à l'autre ou d'un paragraphe à l'autre. De plus, les éléments anaphoriques sont correctement utilisés. *Pour l'échelon B*, il s'agit aussi d'un texte où tous les paragraphes sont clairement divisés, mais il existe parfois des connecteurs et des articulateurs du discours mal employés ou il manque parfois l'utilisation d'un connecteur et d'un articulateur du discours pour lier une idée, une phrase ou un paragraphe. En plus, la plupart des éléments anaphoriques sont bien utilisés. *Pour l'échelon C*, il s'agit d'un texte où quelques paragraphes sont mal divisés, il existe quelques connecteurs et articulateurs du discours mal employés et il manque l'utilisation des connecteurs ou des articulateurs du discours pour lier une idée, une phrase ou un paragraphe dans quelques parties du texte. *Pour l'échelon D*, il s'agit d'un texte où beaucoup de paragraphes sont mal divisés, il existe une absence importante de connecteurs et d'articulateurs du discours ou beaucoup de connecteurs et d'articulateurs du discours sont mal employés. *Pour l'échelon E*, il s'agit d'un texte rédigé en un seul paragraphe et l'étudiant emploie très peu de connecteurs et d'articulateurs du discours pour lier les idées et les phrases.

- **Le critère « justesse du vocabulaire »**. Il fait référence aux erreurs liées au lexique. Par exemple, *pour l'échelon A*, il s'agit d'un texte où il n'existe presque aucune erreur liée au lexique. De plus, le texte ne présente pas de répétition de termes, sinon il existe l'utilisation des synonymes. Il existe aussi des termes qui n'étaient pas travaillés en classe. *Pour l'échelon B*, il s'agit d'un texte qui présente très peu d'erreurs liées au lexique et il existe parfois l'utilisation des synonymes. *Pour l'échelon C*, il s'agit d'un texte qui présente plusieurs erreurs liées au lexique. De plus, le lexique utilisé reflète parfois un niveau inférieur à celui correspondant au cours. *Pour l'échelon D*, il s'agit d'un texte qui présente beaucoup d'erreurs lexicales. De plus, l'étudiant n'utilise pas de synonymes, il existe quelques mots qui ne correspondent pas au registre de la langue écrite ou il emploie parfois des mots de sa langue maternelle. *Pour l'échelon E*, le texte présente beaucoup de problèmes de vocabulaire, il existe une répétition

fréquente de termes, l'étudiant a des difficultés de séparer la langue écrite de la langue orale ou il emploie beaucoup de mots de sa langue maternelle.

- **Le critère « qualité de la langue ».** Ce critère est divisé en trois aspects, à savoir la syntaxe (la structure de la phrase) et la ponctuation, l'orthographe d'usage et les accords des groupes nominaux et tout ce qui concerne le groupe verbal. Quant au premier aspect, la syntaxe se réfère aux erreurs où l'étudiant ajoute (**c'est une façon d'évaluer à l'étudiant, *aider à l'étudiant*) ou omet (** il n'aime Ø la salade, *l'évaluation ce Ø le type d'estrategie utilisé par les professeurs du Costa Rica*) des mots dans la phrase. De plus, elle fait référence aussi à l'ordre des mots dans la structure (** il a mangé beaucoup, *il ne veut manger rien*) et elle se réfère aussi au remplacement d'un pronom par un autre comme c'est le cas des pronoms relatifs, démonstratifs ou personnels en fonction de complément (** ça qu'on comprend sur l'évaluation, * Marie lui aide souvent* pour savoir le niveau qui peut avoir un étudiant*). La ponctuation se réfère aux erreurs liées à sa mauvaise utilisation, par exemple, lorsque l'étudiant ajoute ou omet un signe de ponctuation ou remplace un signe par un autre. En ce qui concerne le deuxième aspect, les erreurs sur les accords des groupes nominaux sont celles qui se réfèrent aux mauvais accords en genre (**le performance, *la beurre, *les différents évaluations*) ou en nombre (**tout les gens, *le belles roses*) du nom avec les déterminants ou du nom avec les adjectifs qualificatifs (**dans la méthodologie utilisé*) ou le pronom avec les adjectifs qualificatifs (**ils sont sympathique, *c'est importante*). De plus, elles correspondent aussi à la mauvaise utilisation du morphème du pluriel (**les beaux souvenirs, *ils sont sérieux, *les tableaux*).

Les erreurs sur l'orthographe d'usage sont celles où il existe une absence d'un accent (**le cours évalué*), une addition d'un accent (**les fenêtres*), une omission d'une consonne (**les enfans*) ou d'une voyelle (**fair*), une addition d'une consonne ou d'une voyelle (**estrategie*), un remplacement d'une consonne par une autre (**ces-ses*) ou d'une voyelle (**connaissance*) par une autre, une mauvaise utilisation de la majuscule ou minuscule (**Hier, Je suis allé à la plage, *paris*), une absence de l'apostrophe pour l'élision (**je ai fait*). Finalement, par rapport au dernier aspect, les erreurs sur les accords des groupes verbaux sont celles qui se réfèrent à la concordance entre le sujet et le verbe et la concordance des temps et des modes verbaux (**je fait le devoir, *avant, nous avons mangé souvent dans le restaurant, *elle a devenu célèbre*).

Pour ces trois aspects, les professeures ont utilisé le tableau suivant pour déterminer l'échelon correspondant à chacun.

Nombre de mots du texte	Très satisfaisant A	Satisfaisant B	Partiellement satisfaisant C	Peu satisfaisant D	Insatisfaisant E
	Nombre de fautes	Nombre de fautes	Nombre de fautes	Nombre de fautes	Nombre de fautes
Moins de 100	0 à 1	2 à 3	4 à 5	6 à 7	8 et plus
100 à 199	0 à 2	3 à 6	7 à 10	11 à 14	15 et plus
200 à 299	0 à 3	4 à 9	10 à 15	16 à 21	22 et plus
300 à 399	0 à 4	5 à 12	13 à 20	21 à 28	29 et plus
400 à 499	0 à 5	6 à 15	16 à 25	26 à 35	36 et plus

- **Le critère « variété des phrases ».** Les professeures de la deuxième année ont décidé que les phrases complexes subordonnées font références aux phrases relatives avec « qui », « que », « où » ou « dont », aux phrases complétives « je crois que, je pense que », aux phrases subordonnées de cause avec « parce que », de condition avec « si » et de temps avec « lorsque » ou « quand ». Par exemple, *pour l'échelon A*, il s'agit d'un texte qui a des phrases simples, juxtaposées, coordonnées avec « mais, car, et, donc » et subordonnées avec les différents pronoms relatifs simples, quelques complétives, de cause et de temps. *Pour l'échelon B*, il s'agit d'un texte qui présente des phrases simples, juxtaposées, coordonnées et quelques subordonnées avec les pronoms relatifs « qui, que » et parfois « où », quelques complétives ou de cause ou de temps. *Pour l'échelon C*, il s'agit d'un texte qui a des phrases simples, juxtaposées, coordonnées et quelques subordonnées (relatives, complétives, de cause ou de temps). Pour les phrases subordonnées relatives, l'étudiant tend à utiliser presque tout le temps le même pronom relatif simple. *Pour l'échelon D*, le texte présente surtout des phrases simples et il existe des phrases complexes au moyen de la coordination et de la subordination de cause ou de temps. *Pour l'échelon E*, le texte n'a que des phrases simples ou juxtaposées et quelques phrases coordonnées avec la conjonction « et, mais ». La professeure de la troisième année a décidé que les phrases complexes subordonnées sont variées si les étudiants emploient différents types de subordonnées dans leur production écrite, par exemple, les phrases subordonnées relatives,

complétives, de cause, de temps, de but, de condition, de conséquence, etc. *Pour l'échelon A*, le texte a des phrases simples, juxtaposées, coordonnées avec « mais, ni, donc, or, et, car » et subordonnées de différents types (avec les différents pronoms relatifs simples et composés, complétives, de cause, de temps, de but, de conséquence, de condition, d'opposition, de concession.). *Pour l'échelon B*, le texte comporte de phrases simples, juxtaposées, coordonnées avec « mais, et, donc, car » et subordonnées avec les différents pronoms relatifs simples, complétives, de cause, de conséquence, de temps ou de but. *Pour l'échelon C*, le texte a des phrases simples, juxtaposées, coordonnées et subordonnées avec le même pronom relatif simple et quelques subordonnées complétives, de cause, de conséquence ou de temps. *Pour l'échelon D*, le texte a des phrases simples, juxtaposées et quelques phrases complexes, surtout avec les conjonctions de coordination et très peu de phrases subordonnées. *Pour l'échelon E*, le texte n'a que des phrases simples ou juxtaposées et quelques phrases coordonnées avec la conjonction « et, mais ».

