

## **Engager les apprenants dans l'auto-évaluation de leurs productions écrites : le cas du portfolio d'erreurs**

Samira ElAtia

*University of Alberta, Campus Saint-Jean*

Eva Lemaire

*University of Alberta, Campus Saint-Jean*

### **Résumé**

Dans cet article sont examinés la pertinence et l'impact d'une rétroaction ciblée sur la forme linguistique lors d'un cours disciplinaire non linguistique (cours en éducation) ainsi qu'en cours de rédaction avancé, alors que la langue d'instruction, en l'occurrence le français, n'est pas nécessairement la langue première desdits étudiants. Le but de cette étude, longitudinale, est d'évaluer la mise en œuvre d'un portfolio permettant aux étudiants, de manière semi-autonome, de mieux gérer les erreurs qu'ils produisent à l'écrit. Les soixante-deux étudiants ayant pris part à l'étude ont suivi plusieurs étapes depuis l'identification des erreurs, la codification, la correction, le calcul de la fréquence des erreurs produites par type. Ils ont ensuite été amenés à rédiger un texte réflexif. Le portfolio d'erreurs constitue donc un outil pédagogique grâce auquel les étudiants sont encouragés à participer activement au traitement de leurs erreurs, sans que cela n'entrave ni leur motivation ni la transmission des contenus de cours. Les résultats montrent une amélioration substantielle de la correction linguistique des étudiants.

### **Abstract**

In this article, we examine the relevance and the impact of providing feedback on language errors in content-based courses where the language of instruction (French) is not necessarily the student's first language. The purpose of this two-semester long study was to implement a portfolio of errors which would allow the students to manage their language errors in an education course and a dissertation course. This portfolio is used to engage and raise awareness among students of the errors that they make in their written production. Sixty-two students took part in the study, where they followed several stages of the portfolio, from the identification and codification of the errors to the correction and tabulation (of the frequency) of the errors. Students took control of their own progress, and they submitted a self-reflection paper on their progress using this portfolio. The portfolio of errors supplied the professor with a platform where the students were encouraged to be active participants in the correction of their language without hindering their language competence or the course content. The results show a significant and consistent improvement of the language quality in the written production of the students.

## Introduction

Quelle attention prêter, au niveau universitaire et dans les cours à contenu disciplinaire, à la langue qu'utilisent les étudiants dans leurs productions écrites ? Dans quelle mesure est-il nécessaire de s'arrêter sur les erreurs de bas niveau langagier<sup>1</sup> (Pendanx, 1998) que les étudiants commettent, en dépit de leur avancement dans leurs études ? Que prendre en considération, à plus forte raison quand les cours sont dispensés dans une langue autre que la langue maternelle des étudiants et/ou que la langue d'enseignement représente une langue minoritaire en milieu dominant unilingue ?

C'est dans un tel contexte que se déroule l'étude ici présentée. En effet, cette recherche prend pour terrain une institution universitaire francophone de l'Ouest canadien, dans un milieu linguistique majoritairement anglophone. Mais alors que la langue d'instruction est le français et que le corps étudiant parle essentiellement le français comme L2, se pose la question de la qualité de la langue utilisée par les étudiants, dans leurs écrits en particulier, et d'une « norme académique » à respecter. Cette préoccupation, néanmoins, ne se limite pas à cette seule institution. La qualité de la langue dans les écrits produits par les étudiants au niveau universitaire est de fait au centre d'un débat plus global, que ce soit dans le contexte d'une langue d'enseignement majoritaire ou minoritaire, que ce soit en langue première ou seconde.

En Amérique du nord anglophone, chercheurs et éducateurs s'interrogent quant au niveau de compétence langagière atteint à l'écrit par les étudiants, dans leur propre langue maternelle. La multiplicité des recherches rassemblées sous la bannière de l'« Écrire pour apprendre »—Writing Across the Curriculum—atteste de ce que le développement des compétences d'écriture ne doit plus seulement relever des cours de langue mais relève aussi de la responsabilité des cours disciplinaires :

with growing disappointment about the writing ability of high school graduates, educators are realizing that writing instruction can no longer be confined to the English classroom. (Kelly, 2009, p. 2)

Dans le contexte européen également, Reinhardt et Rosen (2008) soulignent que les étudiants, même spécialistes de langue française, futurs enseignants de français, non-natifs comme natifs, n'atteignent pas nécessairement les compétences à l'écrit qui correspondent à la norme académique attendue.

Cette préoccupation pour la qualité des écrits est également apparente dans les recherches sur l'enseignement en L2 et, tout comme en langue maternelle, les approches

---

<sup>1</sup> D'après Pandanx (1998), les activités de bas niveau renvoient au lexique, à la morphosyntaxe, à la syntaxe de base, à la phonétique, à la prosodie, au graphisme. Les erreurs et activités langagières de bas niveau portent sur le code linguistique, au niveau de la phrase. Les activités de haut niveau s'attachent à la cohérence textuelle, à l'organisation du discours. Cette distinction correspond à la terminologie anglo-saxonne de « *higher* » et « *lower order concerns* ».

pédagogiques préconisent de plus en plus de mettre l'accent sur la forme linguistique, y compris dans des cours à contenus disciplinaires<sup>2</sup> (Bazerman et coll., 2005 ; ElAtia, 2011).

Ainsi, dans le cadre de notre étude, on cherchera à déterminer dans quelle mesure la mise en place d'un portfolio d'erreurs peut être efficace. Tout au long d'un semestre, les étudiants s'y réfèrent pour analyser les erreurs linguistiques qu'ils ont commises dans leurs devoirs écrits, avant d'y remédier de manière active et semi-autonome. Bien que, comme le soulignent Norris et Ortega (2001), on peut difficilement isoler les facteurs contribuant au développement des performances des étudiants, il est ici question d'évaluer la pertinence d'un outil pédagogique pouvant être utilisé aussi bien en cours de langue qu'en cours de contenu ou cours de discipline non linguistique (DNL), avec un public d'étudiants ayant ou non le français comme langue maternelle.

### **Le cadre linguistique minoritaire de l'étude**

Bien qu'inscrits dans une grande université anglophone de l'ouest canadien, les étudiants au cœur de cette étude ont choisi de poursuivre leurs études sur le campus francophone. Ce campus fait figure de micromilieu francophone au sein d'un environnement dominant anglophone.

Pour la plupart des étudiants, le français représente avant tout la langue employée en salle de classe et la langue de communication avec le personnel académique et non-académique. Certains étudiants se saisissent de l'environnement offert par le campus pour pratiquer et faire vivre le français en dehors des salles de classes : dans les couloirs, salon des étudiants, résidence universitaire, lors d'événements culturels ou festifs, etc. Qu'ils soient anglo- ou franco-dominants, ils utilisent le français régulièrement, voire quotidiennement avec leurs amis, conjoints et parents. Leur vie sociale s'inscrit en partie dans la vie sociale et culturelle de la « communauté francophone » locale. Pour d'autres, le milieu majoritairement anglophone de l'Alberta semble offrir peu d'opportunités pour une pratique authentique hors classe et leurs interactions en français se limitent à celles qu'ils ont avec le personnel éducatif et administratif au sein du campus.

Le français est, pour les uns, langue de la première socialisation. Pour les autres, il s'agit d'une seconde voire d'une troisième langue. La scolarisation antérieure, intégralement ou partiellement en français, a été reçue en école francophone, en école d'immersion, en école anglophone avec une composante français langue seconde ou encore à l'étranger en contexte francophone minoritaire ou majoritaire, pour ce qui est des étudiants internationaux. La complexité de la réalité sociolinguistique vécue par les étudiants fait ainsi éclater les frontières classiques entre français langue maternelle et français langue seconde. Les compétences langagières des étudiants dans cette institution sont variées et ne peuvent être reliées directement à un type spécifique de profil.

L'établissement d'apprentissage offre dès lors un modèle hybride entre enseignement en milieu francophone minoritaire et enseignement en milieu immersif ; un milieu qui, selon Tarone et Swain (1995), offre peu d'occasions de pratique sociale et informelle de la langue cible, hors interaction formelle en classe avec les professeurs et les pairs.

---

<sup>2</sup> Connu en anglais sous « focusing on form in content-based courses ».

Pour les étudiants de cette étude, l'apprentissage formel et le perfectionnement du français passent par la participation à quelques cours de français-langue mais ils passent également par les cours disciplinaires dispensés en français. L'objectif principal de cette recherche est d'évaluer la pertinence d'une activité, la tenue d'un portfolio, qui puisse inciter les étudiants à se pencher de manière autonome sur la correction de la langue qu'ils utilisent dans les cours à contenu disciplinaire, et ce avec une intervention minimale de la part de l'enseignant.

## Cadre théorique

### De la nécessité de conscientiser

Remettant en cause la perspective de Krashen (1982) sur l'apprentissage des langues, les recherches, en particulier de Schmidt (1990) et d'Ellis (2008), mettent en évidence l'importance, dans le processus de développement langagier, du phénomène de « *noticing* » : il s'agit, pour l'apprenant, de prendre conscience des formes linguistiques auxquelles il est exposé, en particulier quand celles-ci se révèlent non conformes à ses attentes et représentations, en l'état de ses savoirs sur la langue. Pour Ellis, l'enseignant se doit clairement d'attirer l'attention sur la forme. En lien notamment avec ces recherches, l'éveil à la conscience linguistique par une focalisation sur la forme semble prendre de plus en plus d'essor et venir en contre d'une vision d'un enseignement des langues uniquement centré sur les aspects communicatifs, et qui délaisserait ou minimiserait toute focalisation sur le code linguistique. Les travaux de Canale et Swain (1980) insistent sur la nécessité d'un équilibre à trouver entre une exposition à la langue, permettant un apprentissage implicite, des activités communicatives et un travail ciblé sur la langue, explicite et métalinguistique. Lyster (2010), en conjonction avec Spada (1997), insiste sur le fait que : « les techniques pédagogiques centrées sur la forme attirent l'attention sur des traits langagiers-cibles que les apprenants n'utiliseraient pas autrement ou même ne remarqueraient pas dans un contexte d'apprentissage orienté sur la communication » (Lyster, 2010, p. 74).

Nussbaum (1999) évoque ainsi un courant *conscience linguistique*, s'exprimant aussi bien dans la littérature nord-américaine qu'européenne, dans divers contextes d'apprentissage : en incitant les apprenants à prendre conscience de l'écart entre la forme fautive produite et la forme attendue, ceux-ci sont mieux à même de développer leurs compétences langagières.

Mais alors que les travaux de Van Hest (1996) indiquent que les locuteurs natifs et les apprenants de langue seconde (L2) de niveau avancé tendent à focaliser leur attention sur les dimensions discursives des textes produits plutôt que sur les erreurs structurales relevant du bas-niveau, l'objet de la présente recherche et de l'intervention didactique ici décrite est d'évaluer dans quelle mesure la production écrite des étudiants en français, natifs francophones ou pas, peut être améliorée par la tenue d'un portfolio, visant à faire prendre conscience des écarts entre les formes fautives produites et les formes considérées comme correctes par l'enseignant.

## Rôle du portfolio dans l'amélioration de la langue

Le portfolio peut être défini comme un ensemble de travaux et de matériaux collectés et assemblés par un étudiant de manière à rendre compte de ses progrès, de ses accomplissements et des activités dans lesquelles il s'est engagé, et ce dans le cadre d'un domaine ou sujet académique particulier.

Pour un portfolio pertinent et complet, la sélection des documents devrait contenir au moins une réflexion de l'étudiant sur son auto-évaluation, des précisions sur les éléments à intégrer au portfolio et, finalement, les critères sur lesquels sera basée l'évaluation du travail (Romova et Andrew, 2011 ; Scott, 2005). Un portfolio peut appartenir à deux catégories : « *process portfolio* » ou « *product portfolio* » (Chau et Cheng, 2010 ; Venn, 2007). Dans le premier cas, l'accent est mis sur les étapes de l'apprentissage et le portfolio illustre la progression de l'étudiant. Dans le deuxième cas, l'étudiant s'attache avant tout à démontrer les compétences et habiletés qu'il a acquises en lien avec la détermination préalable d'objectifs de travail. Ce type de portfolio contient alors des échantillons des meilleurs travaux de l'étudiant et vise donc à illustrer les résultats de l'apprentissage.

Dans le cadre de cette étude, le portfolio a pour objectif de mettre en avant le processus d'apprentissage et l'évolution du nombre d'erreurs au cours du semestre. Il doit aider les étudiants à mieux s'approprier leurs travaux (Little, 2009), en ce sens qu'il leur donne l'opportunité de s'auto-améliorer (Gülbahar et Tinmaz, 2006) par rapport à leur compétence linguistique. Le portfolio doit également permettre de mieux conscientiser/responsabiliser les apprenants quant au processus d'apprentissage dans lequel ils sont impliqués (Abrami et Barrett, 2005). Il repose notamment sur l'implication et sur la mise en avant des choix effectués par l'étudiant pour mener à bien son portfolio : étant flexible et personnalisé, il responsabilise pleinement l'individu<sup>3</sup>.

Dans des cours qui ne sont pas des cours de langues en soi mais des cours de DNL, le portfolio semble donc un outil tout à fait pertinent à explorer en ce sens qu'il promeut l'auto-évaluation et l'engagement individuel de l'étudiant et limite donc la rétroaction que le professeur doit apporter quant à la langue utilisée par les étudiants, tout en offrant une structure pour l'apprentissage (Venn, 2007).

## Considérations sur la rétroaction

Dans un contexte universitaire, face à la remise d'un devoir écrit, sur quoi doit-on réagir ? Et en particulier, pour ce qui nous intéresse dans le cadre de cet article, quelles attentes avoir et demander aux étudiants en termes de correction linguistique ? Il n'existe évidemment pas de réponse simple et unique à cette question. Dans la mesure où les étudiants remettent un texte pour lequel ils sont censés avoir eu du temps et divers moyens pour procéder à une révision linguistique, s'agit-il de se montrer davantage intransigeant, quand bien même la langue utilisée peut-elle être une L2 ou même une langue étrangère ? Dans la mesure où les travaux sont remis à l'écrit et recevront une rétroaction différée, les enseignants disposent a priori de temps pour mener à bien une

---

<sup>3</sup> En anglais on parle d'un *sense of ownership* accru par le biais du portfolio (Chau et Cheng, 2010 ; Little, 2009).

évaluation sur le contenu mais aussi, s'il le souhaite, sur la forme et sur la correction linguistique du devoir.

Pourtant, dans la lignée contemporaine de la didactique la contextualisation et de la complexité (Blanchet, Moore et Asselah Rahal, 2010), il nous semble que ce sont avant tout les représentations propres aux différents acteurs de l'apprentissage et de l'enseignement qu'il s'agit de considérer à l'heure où survient l'évaluation des textes produits. Selon leurs cultures linguistiques, éducatives, professionnelles ou encore disciplinaires, étudiants et enseignants réagiront différemment à ce qu'ils considéreront être admissible ou non en terme de correction langagière, que cela soit à l'oral ou à l'écrit. Hyland et Hyland (2006) insistent sur le rôle important que jouent les « cultural factors, particularly experiences and backgrounds » (p. 6) sur tout le processus de rétroaction. La rétroaction, dans toutes ses formes et avec toutes ses connotations sociales et culturelles, consolide l'apprentissage et l'enseignement (Hyland et Hyland, 2006). Avec l'avancement de la recherche sur la question de la rétroaction dans un contexte L2, on constate de plus en plus que la rétroaction devient un « key element of the students' growing control over composing skills » (Hyland et Hyland, 2006, p. 1). L'apprenant devient actif dans ce processus et démontre un engagement et une réflexion personnels dans ses productions.

Quoi qu'il en soit, afin d'aider les étudiants à prendre conscience de leurs fautes et erreurs<sup>4</sup>, le rôle de la rétroaction apparaît primordial. Si, ces dernières décennies, les études se sont multipliées dans le champ de l'acquisition des langues secondes et si celles-ci ont donné des résultats parfois contradictoires comme recensés par Sheen (2010) et Ferris (2010), les récentes méta-analyses de Russel et Spada (2006), Mackey et Goo (2007), et Lyster et Saito (2010), s'appuyant sur plus d'une cinquantaine de recherches, attestent globalement de l'impact positif de la rétroaction sur l'acquisition d'une seconde langue, et ce pour le développement des compétences orales comme écrites. Ces méta-analyses renforcent notamment la position de Ferris et Roberts (2001), dont les recherches ont montré que les étudiants ne recevant pas de rétroaction sont globalement moins à même de produire un langage correct et d'améliorer leur compétence en production écrite, contrairement à la prise de position de Truscott qui, en 1996, affirmait que toute forme de correction grammaticale était inutile voire contreproductive.

Toutefois, comme le souligne Lyster (2010), « plusieurs questions demeurent sans réponse quant à l'efficacité de types précis de rétroaction corrective » (p. 76). Tout comme Bitchner et Cameron (2005), Russel et Spada (2006) insistent de fait sur la « constellation de variables » (p. 156) qui, outre la seule rétroaction donnée par l'enseignant, peut influencer le développement langagier. Les questions « qui », « quoi », « quand », « comment » corriger n'appellent donc toujours pas de réponses univoques.

En termes de développement des compétences linguistiques, une rétroaction ciblée sur le fond est-elle plus efficace qu'une rétroaction ciblée sur la forme ? Ou une

---

<sup>4</sup> Il existe en didactique des langues une différence de nature entre *fautes* et *erreurs* que Marquillo Larruy (2003) définit ci-après : « Les fautes correspondent à des erreurs de type 'lapsus' inattention/fatigue que l'élève peut corriger (oubli des marques de pluriel alors que le mécanisme est maîtrisé). En revanche, les erreurs relèvent d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement » (p. 120). Dans le cadre de cette recherche, les termes *erreurs* et *fautes* seront utilisés indifféremment, comme nous ne cherchons pas à évaluer les raisons d'être des occurrences fautives produites par les étudiants.

combinaison de deux types de rétroaction est-elle optimale ? Comparant différentes études, dont certaines évaluent l'efficacité des rétroactions centrées sur la forme uniquement et d'autres combinent rétroaction sur le fond et sur la forme ; Guénette (2007) ne parvient guère à tirer de conclusion quant à l'efficacité de l'une ou l'autre méthode<sup>5</sup>.

La manière de donner de la rétroaction interroge également enseignants et chercheurs. En didactique de l'oral comme en didactique de l'écrit, on se demande par exemple si la rétroaction directe, où la forme correcte est immédiatement donnée à l'étudiant, est plus efficace que la rétroaction indirecte, où l'attention de l'apprenant est, d'une manière ou d'une autre, attirée sur la forme fautive. Là encore, la recherche ne semble pas parvenir à un consensus évident. Reformulation<sup>6</sup>, incitation<sup>7</sup>, correction explicite<sup>8</sup> apparaissent, aux yeux de Lyster (2010), comme autant de stratégies dont l'efficacité, pour l'acquisition de la langue à l'oral, varie en fonction du contexte d'apprentissage et du public d'apprenants ; soit autant de stratégies avec lesquelles jouer en classe. Les recherches portant sur l'acquisition de l'écrit sont, elles aussi, peu concluantes et ne permettent pas de déterminer de manière certaine si un type de rétroaction devrait primer (Chandler 2003 ; Ferris et Roberts 2001 ; Lalande, 1984 ; McGarrell, 2010, 2011). Considération intéressante toutefois : pour Ferris, Chaney, Komura, Roberts et McKee (2000), la rétroaction indirecte permettrait davantage d'éveiller les étudiants à la nécessité d'être précis et consciencieux dans leurs futurs textes quand la rétroaction directe permettrait aux étudiants de s'autocorriger de manière plus exacte. Les mêmes incertitudes règnent quant à savoir qui est le plus à même à proposer de la rétroaction suite à la remise d'un texte. Paulus (1999) constate par exemple que la plupart des modifications que les étudiants font de leur propre initiative sur leurs productions écrites sont des modifications de surface quand la rétroaction des enseignants et des pairs amènent à des modifications portant davantage sur le sens transmis par le texte. Signalons enfin une récente étude de Sheen (2010), qui indique qu'une rétroaction apportée à l'écrit apporterait de meilleurs résultats qu'une rétroaction donnée à l'oral.

Dans la mesure où, en didactique de l'écrit comme en didactique de l'oral, il ne semble pas y avoir nécessairement de consensus sur la manière de donner de la rétroaction, nous avons choisi, en tant que chercheuses et enseignantes, de privilégier avant tout un type de rétroaction amenant à l'autocorrection de sorte que soit engagée l'agentivité (Bandura, 2007) des étudiants par rapport à leur apprentissage et par rapport à la qualité de leurs productions écrites, devoirs après devoirs, dans des cours disciplinaires et non

---

<sup>5</sup> Guénette (2007) a pris en compte dans sa méta-analyse les recherches de Lalande (1984), Robb, Ross et Shortreed (1986), Ferris et Roberts (2001), Chandler (2003), Ashwell (2000), Fathman et Whalley (1990), Fazio (2001), Goring-Kepner (1991), Semke (1984) et Sheppard (1992).

<sup>6</sup> Répétition de l'énoncé de l'apprenant par l'enseignant, sans toutefois la forme fautive (Lyster et Ranta, 1997).

<sup>7</sup> Incitation renvoie, ici, à l'instar de Lyster (2010), aux formes de rétroactions qui n'énoncent pas la forme correcte mais fournissent plutôt des indices pour enjoindre les apprenants à récupérer ces formes de leurs connaissances acquises. L'incitation engage donc l'apprenant dans une négociation de la forme à utiliser dans le contexte d'énonciation.

<sup>8</sup> L'enseignant fournit la forme correcte en précisant que l'énoncé de l'apprenant était incorrect.

uniquement dans les cours de langue. Nous avons également choisi de donner de la rétroaction à l'écrit, afin que celle-ci soit personnalisée, en lien avec le travail écrit rendu, et afin que chaque étudiant puisse la traiter de manière autonome et au moment qu'il jugera opportun. Or, si l'on s'en réfère aux travaux de Graves (2011), l'occasion, pour les étudiants, d'évaluer la qualité de leur écrit suite à la remise d'un devoir universitaire, n'est pas aussi évidente que l'on pourrait le croire. Les résultats de ses récentes recherches (Graves, 2011) indiquent en effet que, dans le domaine des arts par exemple, seuls 14% des textes remis par les étudiants recevraient une quelconque rétroaction sur la forme de l'écrit comme sur la correction linguistique. Pourtant, Lindgren, Spelman et Sullivan (2008) notamment, recommandent que les rétroactions soient données sur une base continue, de manière à faire pleinement partie du processus d'apprentissage. Ces rétroactions doivent en effet permettre aux apprenants de faire le point sur leurs connaissances et de mesurer progrès et marge de progression (Zamel, 1985). Le risque étant toutefois de décourager les étudiants par trop de commentaires négatif, il importe, pour Bitchener (2008), de donner certes des rétroactions régulières mais aussi de prendre soin à ce que la forme ne soit pas perçue comme intimidante. Lee (2008) insiste quant à lui sur le fait que les étudiants doivent être bien conscients des raisons d'être de la rétroaction, de manière à ce que leur estime d'eux-mêmes ne soit pas atteinte, puisqu'ils s'engagent dans un processus visant à améliorer leurs compétences.

En didactique du français langue première, Simard et Dufays (2010) insistent eux aussi sur la nécessité d'impliquer les élèves dans le processus d'évaluation formative par le biais de l'auto-évaluation. Dans ce champ disciplinaire, tout comme dans le champ—avant tout anglophone—des *writing studies*, les chercheurs et praticiens de terrain mettent également en évidence la nécessité de maintenir la motivation et l'engagement des étudiants en évitant les indications exclusivement et systématiquement ciblés sur les erreurs linguistiques (Brookhart, 2010 ; Roberge, 2005). Ils insistent de fait sur l'importance, pour l'enseignant, d'opter une posture non pas de simple « correcteur » mais de « lecteur », remplaçant ainsi l'étudiant à la place d'auteur.

C'est à la conjonction de la didactique du français langue maternelle et du français langue seconde/étrangère, en raison du public et des cours ciblés (pratique de la dissertation et cours en éducation), que se situe l'intervention didactique détaillée ci-dessous.

## La méthodologie

### Description des participants

Pour mieux évaluer la fiabilité et la validité du portfolio d'erreurs, deux groupes estudiantins distincts ont été la cible dans cette étude, un groupe principal suivant un cours disciplinaire et un deuxième groupe, assistant à un cours de dissertation.

Le premier groupe (groupe A) est constitué de 53 étudiants suivant un cursus universitaire en sciences de l'éducation au niveau baccalauréat. Cette formation les destine à enseigner en milieu minoritaire, au niveau élémentaire ou secondaire : ces étudiants utiliseront donc le français comme langue d'instruction dans leurs futures pratiques professionnelles et feront figure de modèle pour leurs futurs élèves. Le second groupe (groupe B) est constitué des 9 étudiants inscrits dans un cours de dissertation. Ces étudiants relèvent de profils disciplinaires distincts : étudiants en administration des affaires, en sciences, en arts et langues et en sciences de l'éducation. Dans les deux cas, les étudiants

sont captifs puisque les cours sont obligatoires. Les étudiants sont pour la plupart en 3<sup>e</sup> année académique.

Sur le plan de leur profil linguistique et scolaire, les groupes sont majoritairement constitués d'étudiants anglophones, environ 70% des participants ayant étudié le français comme L2 en école d'immersion (précoce ou tardive). On compte ensuite des étudiants déclarant le français comme langue maternelle et ayant été scolarisés dans des écoles francophones, soit en milieu minoritaire (Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Colombie-Britannique), soit en milieu majoritaire (Québec, France, Belgique, etc.). De manière marginale, quelques étudiants anglophones de l'échantillon de recherche déclarent avoir appris le français comme langue étrangère ou seconde dans un contexte éducatif autre que celui offert par les écoles d'immersion.

### **Description du portfolio d'erreurs**

Avec l'introduction du portfolio dans les pratiques de classe, une seconde vie est insufflée aux travaux après qu'ils aient été lus, évalués et remis aux étudiants par l'enseignant. Dans les deux groupes, cinq devoirs étaient à remettre tout au long du semestre. Pour ce qui est du cours en éducation, ces travaux consistaient en devoirs de synthèse et/ou de réflexion d'environ deux à trois pages, le sujet étant en lien avec les notions abordées en cours. L'un de ces devoirs était par exemple une synthèse de lectures faites pour le cours. En ce qui concerne le cours de rédaction avancé, chaque devoir consistait en la mise en application de techniques d'écriture pour la rédaction des différentes parties composant cet exercice d'écriture argumentatif particulier qu'est la dissertation. La longueur de ces travaux était donc variable.

Dans les deux cas néanmoins, la remise des cinq travaux écrits imposait aux étudiants un travail régulier. Une fois chaque travail évalué et remis par les enseignants, les étudiants se devaient de se saisir des différentes composantes du portfolio pour le compléter adéquatement. Ces composantes sont présentées ci-dessous.

#### **La liste des erreurs.**

Une liste des fautes potentiellement présentes dans les écrits des étudiants a été distribuée en début de semestre. Comme le souligne Porquier (1977) « il ne peut y avoir un modèle unique ou une grille universelle d'AE (analyse d'erreurs)... car l'identification des erreurs, tout comme l'analyse elle-même, dépend du type de production et des conditions de production » (p. 35). La liste d'erreurs communiquée aux étudiants (voir Annexe A) n'est donc pas une grille générique mais une liste adaptée au public, proposée à partir d'un écrit réalisé la première semaine des cours, servant d'évaluation diagnostique. Cette grille répertorie des erreurs se situant essentiellement au niveau phrastique (ordre des mots, usage adéquat des prépositions, syntaxe de base, etc.) et infra-phrastique (choix lexicaux, orthographe). Rappelons que l'objectif de cet outil d'apprentissage est en effet de cibler plus précisément les fautes ou erreurs de bas-niveau langagier, que les étudiants ne sont plus supposés commettre dans le cadre d'écrits universitaires, de manière à ce qu'ils puissent les travailler de manière semi-autonome, avec l'aide de leur professeur, du centre d'écriture de l'université, de leurs pairs, etc. Les compétences de haut-niveau langagier (*higher order concerns*) sont de facto au cœur du travail mené en classe en dissertation, et font l'objet d'une rétroaction différenciée de la part de l'enseignant.

La liste des erreurs a été accompagnée de définitions, permettant aux étudiants de faire un lien entre la terminologie métalinguistique d'une part et les erreurs ou fautes commises dans leurs devoirs d'autre part. Des exemples de chaque type de fautes ont été donnés pour s'assurer de la bonne compréhension des étudiants, et des discussions de groupe engagées. Soulignons à ce stade qu'une même erreur, au vu de la typologie choisie, peut possiblement être identifiée de manière distincte selon les étudiants. Ainsi, un « anglicisme » lexical (utilisation de *batterie* au sens de pile par exemple) relève d'un écart dans le « choix des mots » mais peut aussi induire un écart « sémantique » entre l'intention et la réalisation langagière. De même, les erreurs de « préposition » relèvent bien souvent d'une interférence de l'anglais sur le français et peuvent aussi bien être classées comme des « anglicismes » syntaxiques.

Cependant, comme le rappelle Marquillo Larruy (2003), on ne peut travailler significativement sur l'erreur qu'en fonction du système de règles intériorisées par le locuteur/scripteur. Demander aux étudiants de classer leurs erreurs en fonction de leur propre représentation de l'erreur commise revient à les engager dans une réflexion quant à l'état de leurs savoirs. Il ne s'agit pas tant ici de développer des compétences métalinguistiques, quoique cet aspect ne soit pas négligeable, que d'amener les étudiants à se construire un portfolio des « données saisissables » (De Pietro et Schneuwly, 2000, p. 471), faisant sens pour eux, et menant donc potentiellement à un apprentissage.

Aussi, est-il essentiel de souligner que la liste des erreurs en question n'a pas été élaborée de manière à analyser de manière exhaustive et finement critériée les compétences langagières effectives des étudiants mais qu'il s'agit bel et bien d'un outil à vocation pédagogique et que le principe est de l'adapter au public-cible.

### **Grille évolutive d'analyse.**

Les étudiants ont également reçu un exemplaire du tableau d'erreurs (voir Annexe B). Suite à chaque remise de travaux par l'enseignant, qui a préalablement souligné les erreurs/fautes présentes dans les copies, les étudiants ont pour responsabilité d'analyser les erreurs soulignées de manière à les identifier, à les corriger et à les compter (selon le type de faute réalisée). La grille représente ainsi un outil visuel qui permet aux étudiants d'identifier le type de fautes qu'ils commettent le plus fréquemment dans leurs devoirs, de prendre conscience de leurs lacunes ou de leur inattention, et enfin de mesurer leurs progrès au fur et à mesure du semestre.

### **Exercice de réflexion.**

À la fin du semestre, les étudiants ont rendu avec leur portfolio d'erreurs une réflexion dans laquelle ils font le bilan de leurs acquis durant le semestre. Les étudiants étaient ainsi invités à auto-évaluer leur progression et à rendre compte de leur expérience d'apprentissage à l'aide du portfolio : en évaluer l'efficacité, rendre compte de leurs pratiques, faire part de leur ressenti.

### **L'implantation du portfolio d'erreurs**

Introduit et expliqué lors de la première session de cours, le portfolio d'erreurs demande l'implication des enseignants et des étudiants tout au long du semestre. Pour ce

qui est de l'implication de l'enseignant, deux options ont été explorées. Pour le groupe en éducation, l'enseignant a opté pour une lecture double des copies rendues. À la première lecture, l'accent était mis sur le contenu et sur les critères d'évaluation établis pour le cours. À la deuxième lecture, l'enseignant indiquait les fautes liées à la langue. Pour le cours de dissertation, la rétroaction portait tant sur les erreurs/fautes de français-langue (les formes soulignées devant être reprises dans le portfolio) que sur le processus d'écriture et la maîtrise des normes propres à ce genre discursif (les propositions d'amélioration prenant alors la forme de commentaires sur les copies). À cinq reprises, sur des bases régulières donc, les étudiants de ce cours ont été invités à remettre leur portfolio d'erreurs (accompagné des copies sur lesquelles portait l'analyse). Le professeur pouvait ainsi vérifier que les étudiants analysaient et remédiaient correctement à leurs erreurs et ne restaient jamais dans le doute. Lorsque l'analyse et/ou la proposition de correction se révélai(en)t incorrecte(s), les étudiants se voyaient ainsi suggérer de nouvelles pistes (indices métalinguistiques, suggestion de ressources, etc.) pour réévaluer leurs erreurs, avec une rétroaction indirecte donc. En tout temps, les étudiants avaient également la possibilité de consulter l'enseignant pour des questions précises sur la tenue de leur portfolio. Une rétroaction relativement systématique a ainsi été proposée aux étudiants afin d'optimiser l'utilisation du portfolio d'erreurs ; ce dont les étudiants demeuraient libres de se saisir ou pas. Pour ce qui est du cours en éducation, les modalités différaient légèrement puisque l'enseignant, après avoir remis les devoirs, encourageait les étudiants à le rencontrer pour des *teacher-students conferencing* afin de discuter de leurs erreurs et tenter, inductivement, de les analyser/d'y remédier. Un créneau de deux heures par semaine a été établi en début de semestre. Le projet s'inscrivant dans une logique d'autonomisation, les étudiants n'étaient pas obligés de se présenter, mais l'opportunité de le faire leur était bel et bien offerte. Force est de constater qu'en début du semestre, les étudiants s'en sont peu saisis. Néanmoins, à partir du troisième devoir, plus du tiers des étudiants de ce groupe se sont présentés aux séances de conferencing, pour une durée moyenne de 10 à 15 minutes.

Qu'ils aient choisi ou non de se rapprocher de leur enseignant, tous les étudiants avaient quoi qu'il en soit pour responsabilité d'identifier le type d'erreurs réalisé dans leurs écrits en se basant sur la liste d'erreurs distribuée en début de semestre. Il leur fallait ensuite corriger les fautes puis faire le bilan du nombre d'erreurs commis par type de fautes en utilisant le tableau des erreurs. C'est à la fin du semestre que s'ajoutait l'écrit réflexif, invitant les étudiants à penser l'utilisation et la pertinence, pour eux, du portfolio, ainsi qu'à mettre en mots les éventuels progrès réalisés par ce biais. Dans le cadre de ce dernier écrit, les étudiants devaient :

1. Faire le bilan du nombre d'erreurs dans les 5 devoirs écrits et expliquer comment ils ont identifié et corrigé les fautes.
2. Proposer une réflexion sur le type de fautes le plus répandu dans leurs écrits : quelles en sont les causes ? Comment y remédier à l'avenir ?
3. Évaluer la pertinence de ce portfolio : est-ce qu'ils l'ont trouvé utile pour améliorer leur écrit ou était-ce pour eux une perte de temps ? Quelles suggestions peuvent-ils donner à l'enseignant pour un meilleur usage de cet outil ?

### **Méthodologie de la recherche**

Cette étude, exploratoire, repose sur une méthodologie mixte. À la fin du semestre, les étudiants ont remis l'intégralité de leur portfolio à l'enseignant, avec les documents établis en début de semestre auxquels s'ajoutaient les corrections apportées aux devoirs réalisés tout au long de l'année. En se basant sur les documents des étudiants, les chercheurs ont codifié les données en faisant un bilan de nombre de fautes par type d'erreurs, par devoir, par classe et pour chaque étudiant.

Pour le cours de dissertation, le nombre de fautes fut calculé en pourcentage d'erreurs (nombre d'occurrences fautives identifiées par les étudiants pour 100 mots écrits) dans la mesure où la longueur des devoirs pouvait varier significativement. Ces chiffres rendent donc compte, de façon normalisée, de la fréquence d'erreurs dans les devoirs. Pour le cours en éducation, le calcul s'est basé sur le nombre d'occurrences fautives par devoir, sachant que la longueur moyenne de ceux-ci était stable (environ 325 mots). Les écrits réflexifs ont donné lieu à une analyse thématique de contenu.

La méthodologie ici utilisée emprunte donc à une approche quantitative en ce sens que l'on calcule le nombre de fautes produites par les étudiants tout au long du semestre. Mais l'étude tient également de la recherche qualitative dans la mesure où sont utilisées des données collectées en milieu naturel, avec une analyse inductive de ces données, dans le but de comprendre le point de vue des participants à l'étude (Bogdan et Biklen, 2007). Ce dernier aspect est plus précisément lié à l'analyse de contenu faite à partir des réflexions écrites par les étudiants quant à l'utilisation du portfolio.

Nous avons ainsi souhaité évaluer dans quelle mesure la tenue du portfolio tout au long d'un cours pouvait amener les étudiants à être davantage attentifs à la qualité du français utilisé dans les écrits qu'ils remettent à leur enseignant, indépendamment du contenu et du travail requis dans le cours.

### **Les résultats de l'étude**

L'analyse des grilles remises par les étudiants permet dans un premier temps de mesurer la fréquence et l'évolution des erreurs/fautes par type, par étudiant et pour le groupe-classe. Les figures 1 et 2 permettent de visualiser l'évolution du nombre de fautes suite à chaque devoir : ils indiquent une réduction de plus de 50% des erreurs entre le premier devoir et les quatre devoirs subséquents pour l'ensemble du groupe-classe, dans le cas du cours en éducation aussi bien que dans le cas du cours de dissertation.

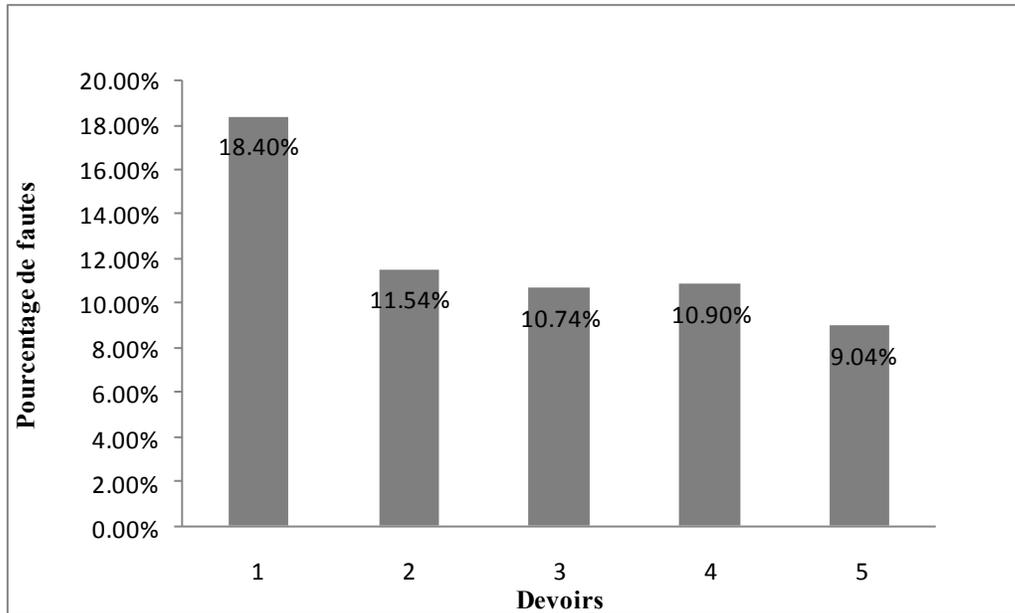


Figure 1. Pourcentage d'erreurs dans les cinq devoirs des étudiants du groupe A

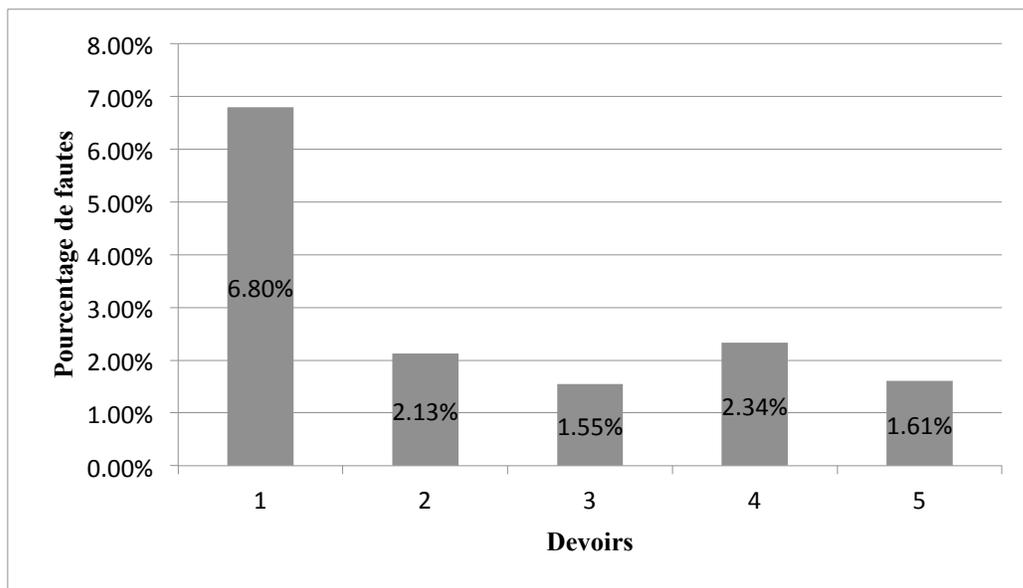


Figure 2. Pourcentage d'erreurs dans les cinq devoirs des étudiants du groupe B

On observe, dans les deux cas, que le nombre d'erreurs demeure à peu près constant suite au premier relevé, avec une très légère recrudescence des erreurs dans l'avant-dernier devoir. Les deux cours et les devoirs écrits qui s'y rattachent étant clairement distincts, on peut penser que cette recrudescence n'est pas tant imputable à la réalisation d'un devoir particulier qu'à, possiblement, un relâchement de l'attention des étudiants à ce stade. Par ailleurs, la reproduction de cette étude avec un nombre d'étudiants plus grand pourrait

permettre de vérifier si les écarts statistiques apparaissent véritablement importants. Quoiqu'il en soit, il demeure que la réduction du nombre d'erreurs entre le devoir 1, en début de semestre, et le devoir 5, en fin de semestre, apparaît significative pour le groupe A comme pour le groupe B.

On constate une diminution plus importante des erreurs relevées entre le devoir 1 et le devoir 5 dans le cadre du cours de français/dissertation par rapport au cours en éducation : dans le premier cas, le nombre de fautes a été divisé par plus de trois entre le premier et le second devoir, dans le second cas par un peu moins de deux. Pour autant, il est intéressant de souligner qu'on retrouve dans les deux groupes une évolution relativement similaire du type de fautes au long du semestre, ainsi qu'une répartition relativement similaire des fautes par devoirs.

Les figures 3 et 4 ci-dessous représentent le type et la fréquence des erreurs-types survenues sur les cinq devoirs. Pour le groupe A comme pour le groupe B, le type d'erreurs le plus fréquemment identifié par les étudiants est le choix des mots. Pour le groupe A, le deuxième type d'erreurs le plus répandu dans les écrits des étudiants peut être classifié dans deux catégories : des fautes de sémantique générale où le sens des phrases n'était pas clair et des fautes de structure générale où la structure de la phrase ou du groupe nominale et/ou verbal n'était pas appropriée. Pour le groupe B, les fautes d'accord de différents types (accord du sujet avec le verbe, de l'adjectif avec le nom, du participe passé) constituent un bassin majeur d'erreurs dans les copies des étudiants.

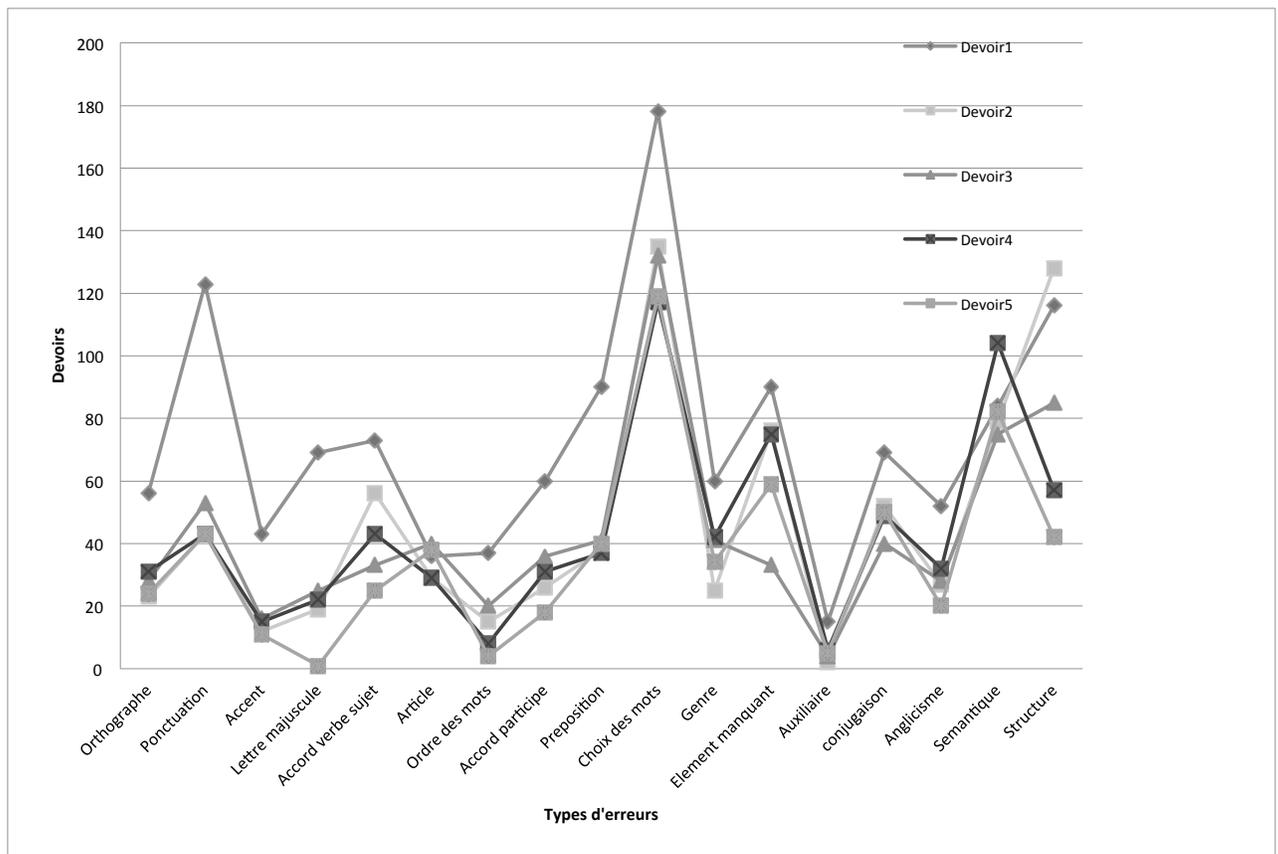


Figure 3. Type et fréquence de chaque erreur survenue dans chaque devoir—Groupe A

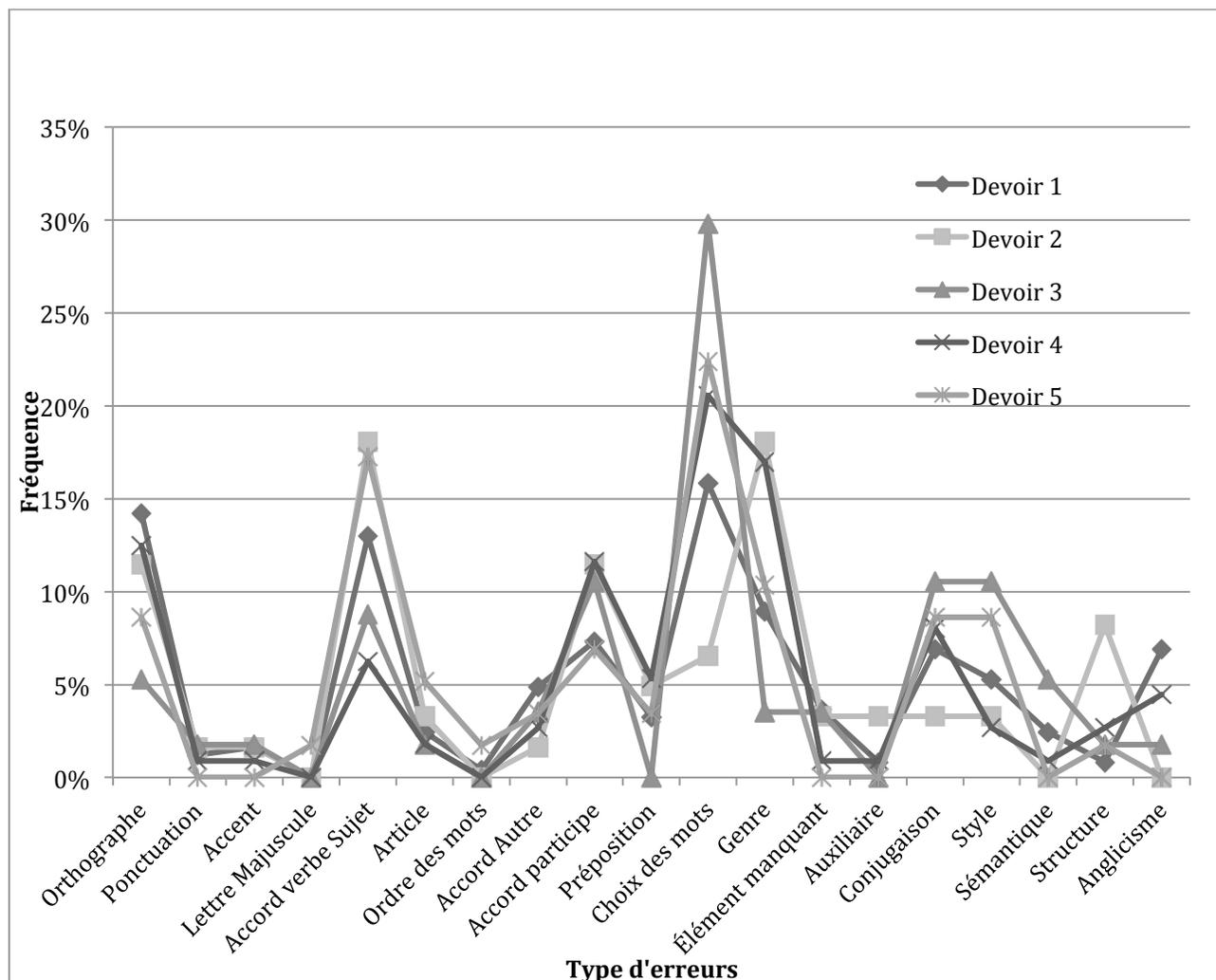


Figure 4. Type et fréquence de chaque erreur survenue dans chaque devoir—Groupe B

### Discussion

Le portfolio s'est avéré un outil efficace pour conscientiser les étudiants et les engager dans la correction de leurs erreurs à l'écrit. En effet, les résultats généraux montrent que les étudiants, une fois leur attention attirée vers leurs erreurs, ont pu faire en sorte d'en éviter un bon nombre entre le premier devoir et les devoirs suivants. Le premier relevé de fautes semble causer un « effet-choc », une prise de conscience permettant aux étudiants par la suite de mieux prêter attention aux erreurs de bas-niveau qu'ils commettent. Le fait que, en cours de dissertation, les fautes aient décliné suivant la même progression qu'en cours d'éducation, semble indiquer que le journal d'erreurs ait joué un rôle important dans la progression. Il est possible que la focalisation sur la forme, nécessairement plus grande en cours de dissertation, un cours d'écriture, qu'en cours d'éducation, ait accentué la

progression des étudiants. Il n'est sans doute d'ailleurs pas anodin que, pour le groupe B, la plus significative diminution d'occurrences fautives concerne les règles d'accord, notamment du participe passé, quand un travail linguistique ciblé a été mis en place dans la classe, les grilles d'analyse ayant rapidement permis de pointer cette lacune grammaticale chez tous les étudiants du groupe-classe. En cela, les résultats sont conformes aux recherches de Lyster et Ranta (1997) qui, étudiant les élèves issus des écoles d'immersion, insistent sur le potentiel de séquences de cours prenant soin d'attirer l'attention des apprenants sur la forme linguistique ciblée avant d'entamer des exercices de grammaire et autres activités de production et de réexploitation. Dans ce cas, l'attention des étudiants a été attirée quant à la fréquence des accords à réaliser, en particulier des participes passés, dans une situation de communication académique particulière, l'argumentation écrite, d'où une prise de conscience quant à la nécessité de maîtriser et appliquer les règles afférentes pour éviter de multiplier les erreurs. Par ailleurs, on remarque que le portfolio d'erreurs s'est révélé efficace pour remédier à l'ensemble des erreurs-types.

En ce qui concerne la nature des erreurs, on ne peut que constater la prégnance des anglicismes identifiés comme tels dans les écrits des étudiants, vivant en milieu majoritairement anglophone. Cette prégnance coïncide les résultats de recherche de Van Weijen, Van den Bergh, Rijlaarsdam et Sanders (2009), qui ont démontré à quel point la langue première peut influencer la production écrite en L2 chez des apprenants de langue. On souligne également que, d'après les études de Lyster et Ranta (1997), les anglicismes sont caractéristiques du « parler immersion » et, fossilisés, ils font partie des traits langagiers les plus difficiles à modifier chez les élèves issus de ce système de scolarisation. La présence d'anglicismes, y compris chez les étudiants natifs, atteste de fait des contacts de langues qui se produisent nécessairement en milieu bilingue. Notons que l'attention des enseignants envers les anglicismes ou emprunts lexicaux est susceptible de différer selon leurs représentations quant aux normes linguistiques à appliquer en contexte plurilingue, au niveau académique, et selon le profil disciplinaire des étudiants concernés (étudiants en lettres et langues, étudiants en éducation, etc.).

### **Qu'en pensent les étudiants?**

À la fin du semestre, les étudiants des deux groupes ont partagé leurs réflexions sur leur utilisation du portfolio d'erreurs, en lien avec leur progression. La majorité des étudiants affirment adhérer à la logique d'autocorrection ainsi mise en place et ont apprécié que l'enseignant leur laisse la responsabilité de remédier à leurs erreurs, en soulignant et non pas en donnant d'emblée une correction. La rétroaction indirecte, par lequel l'enseignant attire l'attention sur la forme fautive sans proposer de solution explicite (Lee, 2008; Lyster et Ranta, 1997) a ainsi eu la préférence des étudiants sur la rétroaction directe. Les étudiants ont également apprécié avoir une démarche claire et simple à partir de laquelle revoir le texte (analyser les formes soulignées, les corriger, les compter). En cela, les résultats convergent avec ceux de l'étude menée par McGarrell (2011), qui indique que les étudiants sont plus enclins à se corriger suite à de rapides et directives consignes, portant sur la mécanique de la langue, la grammaire et le vocabulaire que suite à des suggestions de révision portant sur les dimensions discursives-textuelles.

Les étudiants ont également fait part de leur étonnement après avoir comptabilisé pour la première fois leurs erreurs : en cela l'exercice a bien agi comme un révélateur, notamment pour prendre conscience du nombre de fautes, y compris d'inattention, qui

entachent leurs devoirs et dont ils pensent pouvoir se débarrasser facilement par une relecture plus attentive.

Ainsi, parmi les apprentissages réalisés par le biais du portfolio d'erreurs, les étudiants des deux groupes soulignent quasi unanimement la (re)découverte de l'importance de la relecture, qu'ils disent maintenant appliquer plus systématiquement et dans toutes les disciplines, et qui explique, selon eux, l'importante diminution de leurs erreurs suite au premier relevé de fautes. Les étudiants notent également que leur travail de relecture est devenu plus rapide, sachant plus précisément cibler leur attention sur les erreurs qu'ils commettent le plus fréquemment. Plusieurs affirment avoir commencé à procéder à des relectures ciblées avant la remise de leurs devoirs, ce qu'ils ne faisaient pas dans le passé.

Dans les deux groupes, les étudiants affirment également que la tenue du journal d'erreurs, qui repose sur une logique de (semi) autonomie, les a incités à revoir certaines règles de grammaire et d'orthographe qu'ils n'auraient pas révisées sinon.

En termes de motivation, le groupe A et le groupe B semblent ne pas avoir réagi de manière identique face au portfolio d'erreurs, sachant que, dans les deux cas, la tenue du portfolio était posée comme faisant partie intégrante du cours, mais que seul le groupe A était gratifié de points supplémentaires pour tenir ledit portfolio.

Le fait que les chercheuses aient été à la fois les enseignantes dans ces cours peut avoir amené un biais, mais notons que, parmi les 53 étudiants du groupe A, seuls deux étudiants ont déclaré ne pas avoir apprécié l'usage du portfolio. Ces derniers n'ont pas aimé le fait de devoir « faire plus de travail » une fois leurs devoirs rendus : ils ont d'ailleurs refusé d'identifier leurs fautes et de les corriger. Ces étudiants estimaient qu'il n'était pas pertinent de recevoir de commentaires quant à leur correction linguistique quand le cours était avant tout un cours disciplinaire, devant transmettre des contenus en sciences de l'éducation. Parmi le groupe B, les réactions des étudiants apparaissent plus mitigées quant à l'utilisation du portfolio d'erreurs. Plusieurs soulignent que, bien qu'ils aient remarqué leurs progrès, la motivation à améliorer leurs compétences ne suffisait pas face à une activité parfois jugée chronophage et répétitive. Le fait que la tenue du portfolio n'ait pas été notée en cours de dissertation a clairement eu tendance à rendre ce ressenti plus prégnant que pour le groupe d'étudiants en éducation, ce qui met en évidence l'importance de la récompense par la note, y compris avec des jeunes adultes en formation académique.

Conformément aux conclusions de Hyland et Hyland (2001), il apparaît que les étudiants se sont saisis diversement de la rétroaction, ici donnée via le portfolio d'erreurs, même si de manière globale l'exercice a été apprécié et a amené à des améliorations significatives en termes de correction linguistique.

### **Conclusion**

Le but de cette étude exploratoire était d'améliorer la qualité de la langue écrite des étudiants dans deux cours universitaires différents, en utilisant un portfolio. Il s'agissait de voir si les étudiants prendraient l'initiative de corriger les fautes repérées dans leurs productions écrites, dans la mesure où une structure leur aurait été donnée (identifier, corriger, comptabiliser). Suite à cette première phase d'expérimentation du portfolio d'erreurs, les résultats obtenus dans le cours en éducation et dans le cours de dissertation nous encouragent à poursuivre des études plus approfondies.

Afin d'augmenter la motivation des étudiants, la motivation intrinsèque n'apparaissant pas comme moteur en soi, il est envisagé de systématiser l'attribution d'une note pour la tenue du portfolio.

Par ailleurs, le portfolio pourrait être introduit avec une étape supplémentaire, à savoir la remise d'une deuxième version pour chaque devoir remis et analysé. Si l'on peut s'attendre à des réticences face à l'introduction d'une telle étape pouvant être perçue comme chronophage, cela permettrait néanmoins de mieux faire apparaître l'écriture comme processus complexe, depuis la recherche documentaire, l'élaboration d'un plan, la rédaction d'un ou plusieurs jets jusqu'aux dernières révisions/relectures. À cet égard, si le ciblage des fautes de bas-niveau langagier a permis d'obtenir des améliorations significatives en la matière, dans quelle mesure le portfolio gagnerait-il ou perdrait-il au contraire de son efficacité en s'étoffant et embrassant également un travail sur les compétences de haut-niveau langagier ?

La mise en place d'une collaboration renforcée entre enseignants, étudiants et centre de monitorat entre pairs et/ou centre d'écriture pourrait également être envisagée. Un tel espace d'éducation non formelle pourrait venir en appui des cours et offrir un espace-temps supplémentaire pour permettre aux étudiants de discuter les erreurs linguistiques relevées dans leur portfolio, et ajouter ainsi une dimension collaborative au travail d'auto-évaluation. ElAtia et Berman (2008) remarquent que le temps que les étudiants consacrent à travailler entre pairs sur la structure de la langue, hors classe, est fructueux : les étudiants sont motivés à profiter des services de monitorat offerts, ce qui permet par ailleurs aux enseignants de consacrer moins de temps à la remédiation des erreurs linguistiques de base pendant la classe. Les recherches de Lemaire et Wilson (2011) indiquent en outre que les étudiants se prêtant au monitorat entre pairs, collaborant avec les moniteurs formés du centre d'écriture de l'université, gagnent en confiance et affirment améliorer significativement leurs écrits, non seulement sur le plan des erreurs de bas-niveau langagier, visé par la tenue du portfolio, mais aussi sur le plan des opérations relevant du haut-niveau langagier ; une dimension qui pourrait être introduite dans une version étoffée du portfolio.

Suite aux résultats positifs obtenus, une recherche sur un échantillon plus large devra être menée, dans d'autres cours de rédaction comme dans les cours de DNL, des cours de sciences ou d'économie par exemple. Un échantillonnage plus large permettra de confirmer si les écarts dans l'évolution par type de fautes sont significatifs et de déterminer si le portfolio permet d'intervenir de façon privilégiée sur tel ou tel type de fautes. La mise en place d'une collaboration accrue avec des espaces tels que les centres d'écriture/de monitorat entre pairs pourrait également fournir de nouvelles données quant à la capacité des étudiants à s'auto/hétéro-corriger et à améliorer leurs compétences par ce biais.

Par ailleurs, on constate que la réduction du nombre d'erreurs commises par les étudiants-cibles s'est manifestée dès le deuxième devoir, suite au premier relevé dans la grille d'analyse, et qu'une stagnation (effet plateau) est ensuite apparue. Dans quelle mesure l'« effet-choc » obtenu suite au premier relevé serait-il suffisant pour que les étudiants se soucient davantage de se relire et de remédier aux erreurs les plus fréquemment commises ? Ou le maintien de l'attention tout au long du semestre est-il essentiel pour obtenir des effets à long terme ? Dans une prochaine recherche, on se proposera de réduire le nombre de devoirs pour lesquels l'usage du portfolio est requis et d'évaluer ainsi l'impact de cet outil d'apprentissage selon sa fréquence d'utilisation. Des post-tests

pourraient également être ajoutés au protocole afin d'évaluer à long terme l'impact du portfolio d'erreurs, tout comme pourrait l'être la mise en place de groupes-témoins.

### Références

- Abrami, P. C. et Barrett, H. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3), 1-15.
- Ashwell, T. (2000). Patterns of teacher response to student writing in a multiple-draft composition classroom: Is content feedback followed by form feedback the best method? *Journal of Second Language Writing*, 9, 227-257.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. et Garufis, J. (2005). *Reference guide to writing across the curriculum*. West Lafayette, IN : Parlor Press.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- 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.
- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118.
- Blanchet, P., Moore, D. et Asselah Rahal, S. (2009). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris, France : Éditions des archives contemporaines.
- Bogdan, R. C et Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston, MA : Pearson
- Brookhart, S. (2010). *La rétroaction efficace*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 2, 267-296.
- Chau, J. et Cheng, G. (2010). Towards understanding the potential of e-portfolios for independent learning : A qualitative study. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(7), 932-950.
- De Pietro, J.-F. et Schneuwly, P. (2000). Pour une didactique de l'oral, ou : l'enseignement/apprentissage est-il une « macro-séquence » potentiellement acquisitionnelle ? *Études de linguistique appliquée*, 120, 461-474.
- ElAtia, S. (2011). Enhancing foreign language writing in content-based courses. *Journal of Theory and Practice in Education*, 7(2), 192-206.
- ElAtia, S. et Berman, R. (2008). Classroom time as a factor in instruction of English for academic purposes. Dans Z. Ibrahim et S. Makhoulf (dirs.), *Linguistics in an age of globalization* (131-145). Cairo, Egypt : AUC Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford, UK : Oxford University Press.
- Fathman, A. et Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. Dans B. Kroll (dir.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 178-190). Cambridge, UK : Cambridge University Press.

- Fazio, L. (2001). The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority- and majority-language students. *Journal of Second Language Writing, 10*, 235-249.
- Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA. *Studies in Second Language Acquisition, 32*, 181-201.
- Ferris, D. et Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes. How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing, 10*, 161-184.
- Ferris, D., Chaney, S., Komura, K., Roberts, B. et McKee, B. (2000). *Perspectives, problems, and practices in treating written error*. Colloque présenté au International TESOL Convention, Vancouver, Canada.
- Goring-Kepner, C. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second language writing skills. *The Modern Language Journal, 75*, 305-313.
- Graves, R. (2011). *What assignments do university professors ask students to write ?* Communication présentée lors de la conférence annuelle de l'Association canadienne de rédactologie, Université du Nouveau-Brunswick, Fredericton, Canada.
- Guénette, D. (2007). Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing. *Journal of Second Language Writing, 16*, 40-53.
- Gülbahar, Y. et Tinmaz, H. (2006). Implementing project-based learning and e-portfolio assessment in an undergraduate course. *Journal of Research on Technology in Education, 38*(3), 309-327.
- Hyland, F. et Hyland, K. (2001). Sugaring the pill praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing, 10*, 185-212.
- Hyland, F. et Hyland, K. (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Kelly, M. (2009). *Writing across the curriculum: The importance of integrating writing in all subjects*. Récupéré de : <http://712educators.about.com/cs/writingresources/a/writing.htm>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Lalande, J. (1984). Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal, 66*, 140-149.
- Lee, H. (2008). Learner agency and identity in second language writing. *International Journal of Applied Linguistics, 156*, 109-128.
- Lemaire, E. et Wilson, S. (2011). *Le centre de monitorat entre pairs comme espace de (ré)appropriation de l'écriture*. Communication présentée lors de la conférence annuelle de l'Association canadienne de rédactologie, Université du Nouveau-Brunswick, Fredericton, Canada.
- Lindgren, E., Spelman Miller, K. et Sullivan K. (2008). Development of fluency and revision in L1 and L2 writing in Swedish high school years eight and nine. *International Journal of Applied Linguistics, 156*, 133-151.
- Little, D. (2009). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System, 23*(2), 175-182.
- Lyster, R. (2010). Enseignement centré sur la forme et acquisition du genre grammatical en français L2. *Revue canadienne de linguistique appliquée, 13*, 73-94.
- Lyster, R. et Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition, 19*, 37-66.

- Lyster, R. et Saito, K. (2010). Oral feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Mackay, A. et Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. Dans A. Mackey (dir.), *Conversational interaction in second language acquisition. A series of empirical studies* (pp. 407-457). Oxford, UK : Oxford University Press.
- Marquillo Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris, France : Clé internationale.
- McGarrell, H. M. (2010). Native and non-native English speaking student teachers engage in peer feedback. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 71-90.
- McGarrell, H. M. (2011). *ESL students' revisions as a mirror of writing teacher commentary*. Communication présentée lors de la conférence annuelle de l'Association canadienne de rédaction, Université du Nouveau-Brunswick, Fredericton, Canada.
- Nussbaum, L. (1999). Émergence de la conscience linguistique en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. *Langages*, 134, 35-50.
- Norris, L. et Ortega, M. (2001). Does type of instruction make a difference? Substantive finding for a meta-analytic review. Dans R. Ellis (dir.), *Form-focused instruction and second Language Learning* (pp. 157-213). Chichester, UK: John Wiley & sons Ltd.
- Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 265-289.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris, France : Hachette.
- Porquier, R. (1977). L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives. *Études de Linguistique Appliquée*, 21, 81-97.
- Robb, T., Ross, S. et Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. *TESOL Quarterly*, 20, 83-91.
- Roberge, J. (2005). *Corriger les textes de vos élèves, précisions et stratégies*. Montréal, Canada : Chenelière Education.
- Reinhardt, C. et Rosen, E. (2008). M2 = C2 ? Le CECR, un outil pour penser la place du français dans la construction universitaire européenne. *Synergies Europe*, 3, 101-112.
- Romova, Z. et Andrew, M. (2011). Teaching and assessing academic writing via the portfolio: Benefits for learners of English as an additional language. *Assessing Writing*, 16, 111-122.
- Russel, 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 (dirs.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 133-164). Amsterdam, Netherlands : Benjamins.
- Semke, H. (1984). The effect of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, 195-202.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Scott, T. (2005). Creating the subject of portfolios: Reflective writing and the conveyance of institutional prerogatives. *Written Communication*, 22(1), 3-35.
- Sheen, Y. (2010). Differential effects of oral and written corrective feedback in the ESL classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 203-234.

- Sheppard, K. (1992). Two feedback types: Do they make a difference? *RELC Journal*, 23, 103-110.
- Simard, C. et Dufays, J.-C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Spada, N. (1997). Form-focussed instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 29, 73-87.
- Tarone, E. et Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 79(2), 166-177.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- Van Hest, E. (1996). *Self-repair in L1 and L2 Production*. Tilburg, Pays-Bas: Tilburg University Press.
- Van Weijen, D., Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G. et Sanders, T. (2009). L1 use during L2 writing: An empirical study of a complex phenomenon. *Journal of Second Language Writing*, 18(4), 235-250.
- Venn, J. J. (2007). *Assessing students with special needs*. Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19(1), 79-101.

**Annexe A : Liste des erreurs**

Orthographe	Problèmes avec l'orthographe d'un mot
Ponctuation	Mauvais choix ou manque de ponctuation
Accent	Mauvais choix ou manque d'accent
Lettre majuscule	Usage erroné de la majuscule ou la minuscule
Accord verbe sujet	Accord du verbe avec son sujet est erroné
Article	Le choix de l'article n'est pas approprié. Manque d'article quand c'est nécessaire
Ordre des mots	La place des mots n'est pas bonne
Accord participe	Le participe ne s'accorde pas bien avec le sujet / ou le COD
Préposition	Choix, manque, ou usage excessif d'une préposition
Choix des mots	Choix du vocabulaire
Genre	Erreur entre le féminin et le masculin
Élément manquant	Quelque chose manque à la phrase
Auxiliaire	Fautes entre les verbes conjugués avec avoir et être
Conjugaison	Mauvaise conjugaison et choix du temps appropriés
Anglicisme	Usage des mots ou structures anglaises. Faux amis
Sémantique	L'idée de la phrase n'est pas claire.
Structure	La structure de la phrase n'est pas correcte

**Annexe B : Tableau des erreurs**

	Devoir 1	Devoir 2	Devoir3	Devoir4	Devoir 5
Orthographe					
Ponctuation					
Accent					
Lettre majuscule					
Accord verbe sujet					
Article					
Ordre des mots					
Accord participe					
Préposition					
Choix des mots					
Genre					
Élément manquant					
Auxiliaire					
Conjugaison					
Anglicisme					
Sémantique					
Structure					