

Le feedback entre pairs, points de focalisation et attitudes lors des tâches d'écriture produites par les apprenants de FLE

Peer Feedback, Focus Points and Attitudes

Jan Lindschouw



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3030>

DOI : [10.4000/pratiques.3030](https://doi.org/10.4000/pratiques.3030)

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Jan Lindschouw, « Le feedback entre pairs, points de focalisation et attitudes lors des tâches d'écriture produites par les apprenants de FLE », *Pratiques* [En ligne], 169-170 | 2016, mis en ligne le 30 juin 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3030> ; DOI : [10.4000/pratiques.3030](https://doi.org/10.4000/pratiques.3030)

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© Tous droits réservés

Le feedback entre pairs, points de focalisation et attitudes lors des tâches d'écriture produites par les apprenants de FLE

Peer Feedback, Focus Points and Attitudes

Jan Lindschouw

1. Introduction

- 1 Cette étude, essentiellement d'ordre qualitatif, se propose d'étudier la pertinence du feedback entre pairs « peer feedback » (Tsui & Ng, 2000) lors des tâches d'écriture produites par des apprenants de FLE en seconde année à l'Université de Copenhague.
- 2 L'objectif de ce travail est double. Premièrement, il se propose d'étudier les types de corrections proposées par les apprenants et les révisions subséquentes adoptées dans leurs travaux écrits. Nous allons plus précisément étudier si et dans quelle mesure ils se concentrent sur le niveau du contenu, le niveau textuel et le niveau grammatical et lexical du texte lors du processus du feedback. Deuxièmement, nous allons étudier leurs opinions à l'égard du feedback entre pairs. Des études récentes ont montré que les apprenants ont certaines réserves à l'égard de ce type de feedback, alors qu'ils ont beaucoup de confiance en les corrections apportées par l'enseignant (voir Tsui & Ng, 2000 avec références). Cette étude va-t-elle confirmer ou infirmer ces résultats et dans quelle mesure ?
- 3 Le feedback entre pairs se rapporte aux usages et besoins langagiers des apprenants et leur offre la possibilité d'approcher la dimension écrite, compétence primordiale pour acquérir une langue étrangère selon D. Wolff (2000), sous un nouvel angle en leur permettant de travailler sur différents aspects textuels et ainsi d'améliorer à la fois leurs compétences grammaticales, sociolinguistiques, discursives et stratégiques. Ainsi, les

apprenants apprendront que la grammaire n'est pas une entité isolée à l'intérieur du système langagier, mais constitue avec d'autres entités la compétence dite « communicative » (Canale, 1983 ; Lund, 2015a ; Martinez, 1996, p. 72-88).

- 4 Cette étude se compose de trois parties : la première introduit les conceptions théoriques générales qui sous-tendent ce travail ainsi que certaines études menées dans le domaine du feedback entre pairs. La deuxième partie traitera des questions méthodologiques importantes pour mener notre étude empirique, alors que la troisième partie présentera et discutera les résultats empiriques obtenus.

2. Conceptions théoriques générales

- 5 Le présent travail est fondé sur deux suppositions générales sur la langue et l'acquisition d'une langue étrangère.
- 6 Selon la première supposition, la fonction générale de la langue est interactive et communicative (Lund, 2015a ; Svendsen Pedersen, 2001), ce qui implique qu'il n'est pas seulement important que l'apprenant apprenne à parler et à écrire correctement, mais aussi à maîtriser la langue de façon appropriée en accord avec les savoirs et intentions de l'interlocuteur, le genre textuel et le contexte socioculturel et pragmatique dans lequel se produit l'interaction. En d'autres termes, il est primordial que l'apprenant adopte la compétence dite « communicative » (Canale, 1983 ; Lund, 2015a, p. 105-106 ; Martinez, 1996, p. 72-88).
- 7 L'hypothèse qui sous-tend cette étude réside dans le fait que le feedback entre pairs aidera les apprenants à mettre l'accent sur différents aspects de la compétence communicative lors du processus d'écriture, dans la mesure où ils vont faire des propositions de changement au niveau du contenu, du discours, de la grammaire et du lexique dans le feedback fourni à leur camarade.
- 8 La deuxième supposition de cette étude repose sur l'idée que la langue est acquise selon des principes sociocognitifs. Une telle conception présuppose que l'acquisition d'une langue est une activité mentale et consciente au cours de laquelle l'apprenant fait constamment des hypothèses sur le système linguistique et son usage et ainsi développe son interlangue en rapport avec les interlocuteurs (que ce soit l'enseignant, les autres apprenants de la classe ou les locuteurs à l'extérieur de la classe) (Lund, 2015b ; Svendsen Pedersen, 2001). Le feedback entre pairs est censé contribuer de façon positive à ce développement, dans la mesure où les corrections fournies à un apprenant lui permettent de porter son attention à la forme linguistique et ainsi de réviser les hypothèses sur son interlangue (Polio, 2012). En même temps, le feedback entre pairs contribue à la dimension sociale de l'acquisition, puisque les apprenants collaborent afin de trouver les expressions linguistiques appropriées. En d'autres termes, le feedback entre pairs est plus proche de la zone proximale de développement que celui qui est fourni par l'enseignant (Tsui & Ng, 2000 ; Rahimi, 2013).

2.1. Feedback entre pairs

- 9 De nombreuses études ont été menées dans le domaine du feedback entre pairs. A. B. M. Tsui et M. Ng (2000) ont examiné les révisions faites par des lycéens chinois

résultant du feedback fourni par le professeur et par leurs camarades ainsi que leurs opinions à l'égard de ce genre de feedback.

- 10 Leur étude révèle une attitude très positive à l'égard du feedback fourni par le professeur et une attitude plus mitigée quant au feedback entre pairs. Ces conclusions sont fondées sur le fait que les étudiants acceptent plus de révisions proposées par le professeur que par les camarades, et dans les entretiens semi-structurés, les lycéens affirment que le rôle du professeur est unique, dans la mesure où celui-ci arrive à proposer des modifications sur le macroniveau du texte et que ses commentaires sont plus précis que ceux des camarades.
- 11 Cependant, l'étude d'A. B. M. Tsui et M. Ng (2000) révèle quatre fonctions importantes du feedback entre pairs : 1) il élargit la conscience par rapport au lecteur du texte ; 2) il donne un sentiment de propriété du texte rédigé ; 3) il fournit une conscience du produit écrit, puisque le feedback entre pairs est plus proche de la zone proximale de développement que celui fourni par le professeur (voir aussi section 2) ; 4) il développe l'apprentissage collaboratif.
- 12 K. Lundstrom et W. Baker (2009) ont montré que les étudiants ayant appris à donner du feedback améliorent généralement leurs compétences rédactionnelles de façon considérable par rapport à ceux qui ne l'ont pas appris. Leur étude révèle aussi que ce sont en particulier les étudiants au niveau débutant qui profitent d'un enseignement centré sur le feedback. En effet, les débutants ayant appris à donner du feedback font beaucoup plus de progrès, tant sur le niveau global (organisation textuelle, conception d'idées) que sur le niveau local (grammaire, orthographe, ponctuation), que les étudiants au niveau moyen. Ce résultat assez étonnant peut, selon les auteurs, s'expliquer par le fait que le niveau débutant donne facilement accès à la progression rédactionnelle pour les apprenants, alors que la phase suivante de développement est beaucoup plus lente et prenante et requiert plus d'un semestre d'apprentissage pour que les apprenants améliorent leurs compétences rédactionnelles.
- 13 R. M. Manchón et J. R. de Larios (2011) ont également étudié la pertinence du feedback entre pairs lors d'un cours sur la rédaction textuelle par étapes. Leur étude, à la fois qualitative et quantitative, indique que les étudiants ont appris à rédiger un texte selon une approche multimodale, grâce à laquelle l'accent n'est pas seulement mis sur l'exactitude linguistique, mais aussi sur la structure textuelle et rhétorique ainsi que les rôles de l'écrivain et du lecteur. Il s'agit dans une large mesure de considérations jugées importantes par M. Scardamalia et C. Bereiter (1987) pour développer des stratégies dites « matures » chez les apprenants écrivains. Pour ce qui est de la partie qualitative, les étudiants expriment une attitude très positive à l'égard du feedback entre pairs en soulignant que les compétences individuelles de chaque étudiant renforcent la qualité du produit écrit. Certains sont capables de concevoir des idées sur le sujet traité, d'autres d'organiser et de structurer les idées afin de former un texte cohérent et d'autres encore maîtrisent les règles grammaticales. Leur attitude positive est reflétée par leurs capacités rédactionnelles. En effet, la partie quantitative de l'étude révèle que tous les étudiants se sont améliorés de façon significative lors du cours, tant sur le niveau global que local.
- 14 H.-T Min (2005) et M. Rahimi (2013) ont étudié les effets liés à l'entraînement des étudiants pour donner du feedback. Tous les deux concluent que l'entraînement a eu des effets positifs non seulement pour améliorer leurs compétences en tant qu'évaluateurs, mais aussi en tant que rédacteurs parce que ces étudiants focalisent tant sur le niveau

global que local dans leur feedback et dans leurs révisions subséquentes. En revanche, les étudiants qui n'ont pas reçu d'entraînement ne se concentrent que sur le niveau local dans leur feedback et n'apportent des corrections à leurs textes qu'à ce niveau-là lors de la phase de révision.

3. Méthodologie et conception de l'étude

- 15 Dans le but d'étudier les types de corrections proposées par les apprenants lors du processus du feedback ainsi que leurs opinions, nous avons enseigné un cours sur la rédaction processuelle au cours du semestre de printemps 2014. Les informateurs, 26 au total, étaient tous des étudiants de FLE en seconde année à l'Université de Copenhague. L'objectif du cours était d'initier les étudiants à l'argumentation académique.
- 16 Au début du cours, les étudiants étaient initiés à l'argumentation académique. Ils étudiaient différents textes sur l'argumentation, à titre d'exemple le modèle argumentatif de S. Toulmin (présenté par S. Hegelund, 2000) et l'emploi de divers connecteurs (basé sur le manuel de S. Garnier et A. D. Savage, 2011) afin qu'ils apprennent à organiser leurs opinions et arguments pour former un texte cohérent et cohésif.
- 17 Les étudiants ont également participé à une session d'entraînement (cf. Min, 2005 ; Rahimi, 2013), au cours de laquelle ils ont appris à fournir du feedback à leurs camarades d'étude. Pendant cette session, les étudiants ont rédigé deux essais académiques afin de se familiariser avec ce genre textuel. Ils ont reçu du feedback indirect¹, fourni par le professeur pour le premier essai et du feedback apporté par un autre étudiant pour le deuxième.
- 18 Après la session d'entraînement, la recherche proprement dite a été menée selon la structure résumée dans la figure 1.

Figure 1. Procédé employé pour le processus de feedback entre pairs

Semaine	Activité
1	Session de brainstorming à propos du sujet du texte académique (voyages touristiques).
2	Première version du texte → feedback entre pairs sur le contenu.
3	Deuxième version du texte → feedback entre pairs sur l'organisation textuelle.
4	Troisième version du texte → feedback entre pairs sur la grammaire et le lexique → remise de la version finale au professeur.

- 19 Le procédé employé pour le processus du feedback entre pairs, inspiré d'A. B. M. Tsui et M. Ng (2000), consiste en quatre étapes différentes :
- 20 Pendant la première semaine, les étudiants sont invités à faire une session de brainstorming à propos du sujet du texte académique qu'il leur fallait écrire. Le sujet choisi portait sur le rôle des voyages touristiques dans la société moderne.

- 21 Après cette session, les étudiants étaient priés de rédiger la première version de leur texte et de l'envoyer à leurs camarades deux jours avant le prochain cours. Le camarade était sollicité pour faire des commentaires écrits sur le contenu du texte (c'est-à-dire vérifier si tous les aspects de la thématique étaient abordés et si ces aspects étaient présentés dans un ordre logique) et de les apporter en classe pour les discuter avec son camarade. Les étudiants étaient également priés de nous envoyer leurs textes et leurs commentaires, afin que nous puissions analyser les modifications proposées et les corrections subséquentes apportées au texte.
- 22 Les sessions suivantes étaient organisées de la même façon. La semaine suivante, les étudiants étaient censés faire des commentaires sur l'organisation textuelle (notamment l'usage des connecteurs argumentatifs et de la division du texte en paragraphes et sections), et la semaine après, ils étaient priés de se concentrer sur la grammaire et le lexique dans leur feedback. Ensuite, ils devaient nous envoyer la version finale du travail écrit auquel nous avons apporté du feedback indirect.
- 23 L'analyse des propositions de modification et des révisions des étudiants et de leurs attitudes est qualitative et consiste en différents types de données : tant empiriques qu'introspectives (Wallace, 1998, p. 39). Les textes des étudiants (les brouillons de même que les produits finaux) et leurs commentaires étaient analysés et sur cette base trois groupes étaient choisis pour un entretien semi-structuré selon leur niveau linguistique en français. Le premier groupe se composait de deux étudiants au niveau avancé, le deuxième groupe de deux étudiants au niveau bas et le troisième groupe de deux étudiants ayant des niveaux différents. L'objectif de cette sélection était de vérifier si et dans quelle mesure le niveau linguistique des apprenants déterminait le nombre et les types de corrections et de révisions, ainsi que les attitudes vis-à-vis du feedback entre pairs.

4. Résultats

- 24 Cette section est consacrée à l'analyse de nos résultats empiriques. Premièrement, nous allons présenter les points sur lesquels se concentrent les étudiants dans leur feedback et les types de révisions subséquentes adoptées dans leurs textes. Deuxièmement, nous allons étudier les attitudes des étudiants à l'égard du feedback entre pairs. Afin d'assurer l'anonymat des informateurs, tous les noms sont fictifs dans la présentation suivante (Wallace, 1998, p. 49).

4.1. Révisions et corrections

4.1.1. Groupe 1 (Sophie et Claude)

- 25 Le premier groupe se compose de deux étudiants à un niveau avancé. Généralement, la qualité de leurs textes est élevée et leur feedback est précis et ciblé.
- 26 Au niveau du contenu, les deux étudiants répondent à certains des commentaires proposés. Parmi les quatre modifications proposées par Claude, Sophie ne répond qu'à une seule et ajoute par ailleurs un propos sur les voyages touristiques : ceux-ci peuvent fournir une image plus nuancée de la culture source. Sophie, quant à elle, recommande à Claude de varier, de nuancer et d'éclaircir ses propos, ce qui mène à un certain nombre de

corrections, y compris l'incorporation des expressions de restriction telles que *certain* et *plus ou moins*.

- 27 Au niveau textuel, tous les deux proposent et acceptent des modifications relatives à l'usage des connecteurs. À titre d'exemple, Sophie recommande à Claude de recourir à une gamme plus variée de connecteurs, ce qui conduit à un changement du domaine sémantique de certains connecteurs, par exemple de *certainement* (connecteur de probabilité) à *certes* (connecteur de concession) et de *dans ces cas-là* (connecteur d'exemplification) à *dès lors* (connecteur conclusif).
- 28 Pour ce qui est du niveau grammatical et lexical, les deux étudiants relèvent certaines fautes formelles dans leurs textes respectifs qui sont corrigées par la suite. En outre, Sophie adopte deux auto-corrrections à son texte (une correction lexicale et un changement de déterminant).
- 29 En comparant la version finale de leurs textes avec les brouillons, on constate que toutes les fautes formelles, d'ailleurs peu nombreuses, ont été corrigées à quelques exceptions près, alors que beaucoup d'éléments stylistiques ont été ignorés, ce qui est surprenant en raison de leur haut niveau de performance.

4.1.2. Groupe 2 (Mylène et Christine)

- 30 Le deuxième groupe est représenté par deux étudiantes ayant un niveau linguistique bas. Leur feedback est généralement très hétérogène, dans la mesure où l'input fourni par Christine est beaucoup plus réduit que celui de Mylène.
- 31 Au niveau du contenu, les deux apprenants proposent certaines modifications et font des révisions par la suite, bien que toutes les recommandations ne soient pas suivies. Par exemple, Mylène n'a pas suivi le conseil de Christine de changer la structure thématique de son texte et ainsi de choisir des propos liés aux voyages touristiques pour en déterminer les avantages et les inconvénients. En revanche, elle a gardé sa structure originelle où elle présente d'abord tous les avantages et ensuite tous les inconvénients.
- 32 Au niveau textuel, l'input fourni par les deux étudiantes est très pauvre, ce qui mène à très peu de modifications. Mylène ne propose aucune modification du tout, et celles de Christine sont très vagues et imprécises. À titre d'exemple, elle recommande à Mylène d'utiliser des connecteurs qui marquent le contraste, mais ne précise pas où les utiliser dans le texte.
- 33 Au niveau grammatical et lexical, des différences apparentes se révèlent entre les deux étudiantes. Encore une fois, l'input de Christine est limité. Dans le texte de Mylène, qui contient de nombreuses erreurs et expressions non-idiomatiques, Christine n'observe que trois erreurs (concernant l'orthographe, l'accord et les temps verbaux), qui sont toutes corrigées, mais l'input limité ne conduit pas à d'autres révisions du texte de Mylène. Au contraire, Mylène observe beaucoup d'erreurs dans le texte de Christine, qui sont corrigées par la suite. Ensuite, il est surprenant que cette dernière fasse un certain nombre d'auto-corrrections. Cela montre, en effet, que le feedback entre pairs aide les étudiants à se focaliser sur la forme linguistique et ainsi à apporter des corrections à leur texte par eux-mêmes.
- 34 En comparant la version finale de leurs textes avec les versions précédentes, il apparaît surtout que le texte de Christine a augmenté en qualité, contrairement à celui de Mylène, ce qui est fort probablement dû à l'input pauvre qu'elle a reçu de sa camarade. Il est

cependant surprenant que la version finale du texte de Christine comporte plusieurs phrases incomplètes, voire incompréhensibles qui n'ont pas été corrigées par sa camarade. Soit cette dernière n'a pas été en mesure de les corriger, soit elle a pu décoder en effet le langage incomplet de Christine, parce qu'elles se trouvent toutes les deux dans la même zone proximale de développement (Tsui & Ng, 2000).

4.1.3. Groupe 3 (Henriette et Maïa)

- 35 Le dernier groupe se compose de deux étudiantes ayant deux niveaux de performance différents. Le niveau linguistique d'Henriette est bas, alors que celui de Maïa est avancé. Cependant, la différence de leurs niveaux ne joue aucun rôle pour le feedback fourni, puisque les deux étudiantes sont très productives sur l'ensemble des trois niveaux étudiés.
- 36 Au niveau du contenu, les deux apprenantes sont conscientes de l'importance de rédiger un texte qui soit thématiquement équilibré et qui contienne un nombre égal d'avantages et d'inconvénients. Cela conduit les étudiantes à ajouter ou à enlever des arguments et des contre-arguments.
- 37 Au niveau textuel, tous les deux donnent des conseils précis sur l'utilisation des connecteurs. Henriette propose à Maïa une série de connecteurs couvrant différents domaines sémantiques (tels que l'addition et la consécution), qui sont dans une large mesure intégrés dans son texte. En revanche, Maïa conseille à Henriette l'utilisation des connecteurs de confirmation et de rectification, qui sont généralement intégrés dans son texte.
- 38 En ce qui concerne le niveau grammatical et lexical, le nombre et la qualité de commentaires proposés par les deux étudiantes diffèrent quand même, dans la mesure où Maïa, l'étudiante douée, propose un nombre de corrections beaucoup plus considérable qu'Henriette. Ses propositions concernent avant tout la grammaire (l'usage des articles, d'adverbes, de pronoms, de prépositions et de négations). En outre, elle propose des changements pour les expressions non-idiomatiques et propose d'enlever des prépositions et des conjonctions superflues. À quelques exceptions près, toutes ces propositions sont par la suite acceptées par Henriette. En revanche, cette dernière ne propose qu'un nombre limité de corrections d'ordre syntaxique et recommande par ailleurs à Maïa de changer une construction correcte. Maïa est cependant si performante qu'elle ne change que les corrections erronées, ce qui révèle qu'elle possède un sentiment de propriété de son propre texte, un des avantages du feedback entre pairs (Tsui & Ng, 2000).
- 39 En comparant les versions finales de leurs textes avec les brouillons, on constate que la qualité a augmenté de façon considérable pour les deux textes : celui d'Henriette s'est amélioré grâce aux compétences grammaticales de Maïa, alors que celui de Maïa a augmenté en qualité en raison des propositions d'Henriette au niveau textuel. Ce groupe confirme les résultats obtenus par R. M. Manchón et J. R. de Larios (2011), selon lesquels les compétences individuelles de chaque apprenant renforcent la qualité du travail écrit.

4.2. Attitudes à l'égard du feedback entre pairs

- 40 Cette section est consacrée à la partie introspective de notre étude, à savoir l'attitude des étudiants vis-à-vis du feedback entre pairs. Un entretien semi-structuré (Wallace, 1998,

p. 47) mené avec les trois groupes choisis nous a permis d'avoir accès à leurs opinions. Cet entretien était structuré autour des quatre thèmes suivants : 1) feedback et révisions, 2) apprentissage perçu, 3) avantages et inconvénients à l'égard du feedback fourni par le professeur en comparaison avec celui fourni par le camarade, 4) collaboration entre les étudiants.

4.2.1. Groupe 1 (Sophie et Claude)

- 41 Dans l'ensemble, le premier groupe exprime une attitude très positive et un haut degré d'engagement à l'égard du feedback entre pairs tout au long de l'entretien.
- 42 Pour ce qui est du premier thème (feedback et révisions), les deux étudiants répondent qu'il est beaucoup plus difficile de proposer des corrections grammaticales que des commentaires sur le contenu et la structure textuelle. Cette réponse est surprenante, puisque tous les deux sont linguistiquement très performants.
- 43 En ce qui concerne l'intégration des corrections dans leurs textes, ils affirment tous les deux que les propositions de modification au niveau grammatical doivent impérativement être corrigées, contrairement à celles qui touchent le contenu du texte, car comme l'affirme Sophie : « Il est plus facile de prendre possession du contenu » (ent.1 : l. 44-45).
- 44 Quant au deuxième thème (apprentissage perçu), les deux apprenants sont convaincus de l'apprentissage lié au feedback entre pairs. Sophie admet, cependant, qu'au départ elle était très sceptique, en raison de mauvaises expériences précédentes de cette forme de travail. En outre, elle souligne que le feedback entre pairs rend l'écrivain conscient du fait que la qualité d'un texte peut être obtenue de multiples façons et qu'il est important de tenir compte du lecteur lors de la rédaction du texte.
- 45 Quant au troisième thème (avantages et inconvénients), Sophie précise que le feedback fourni, tant par le professeur que par les autres étudiants est pertinent, mais pour différents aspects du texte. Les corrections du professeur sont plutôt pertinentes pour le niveau grammatical et lexical, car « ainsi tu sais que c'est probablement correct » (ent.1 : l. 265). En revanche, le feedback entre pairs est plus approprié pour le niveau du contenu, car il permet à l'écrivain de réfléchir au thème du texte.
- 46 Enfin, en ce qui concerne le quatrième thème (collaboration), tous les deux affirment que c'est un avantage de ne pas se connaître à l'avance, car ainsi on peut travailler sérieusement sur les produits écrits et on est moins enclin à discuter de choses privées.

4.2.2. Groupe 2 (Mylène et Christine)

- 47 Le deuxième groupe, qui se compose de deux étudiantes ayant un niveau de performance bas, exprime au début une attitude négative à l'égard du feedback entre pairs, mais au cours de l'entretien, elles manifestent petit à petit des opinions positives.
- 48 Pour ce qui est du premier thème (feedback et révisions), les réponses de ce groupe ressemblent énormément à celles du premier ; en effet, les deux étudiantes soulignent qu'il est difficile de faire des commentaires au niveau grammatical en raison de leur manque de compétences grammaticales. En revanche, il est beaucoup plus facile de faire des commentaires au niveau textuel et du contenu.

- 49 Comme l'autre groupe, celui-ci a aussi tendance à accepter les corrections portant sur la grammaire, car « celles-ci ne peuvent pas être discutées » (ent. 2 : l. 92-93). Au contraire, les commentaires sur le contenu et la structure textuelle sont plutôt considérés comme des propositions qu'il ne faut pas nécessairement suivre.
- 50 En ce qui concerne le deuxième thème (apprentissage perçu), ce groupe exprime une attitude négative par rapport au feedback entre pairs et en donne trois raisons :
- 51 1) Les tâches de traduction sont considérées comme plus importantes que les essais académiques.
- 52 2) Manque de compétences grammaticales.
- 53 3) Le manque d'effort et d'engagement tout au long du processus a comme conséquence que les étudiantes ne se sentent pas autorisées à apporter des corrections au texte de la camarade.
- 54 Quant au troisième thème (avantages et inconvénients), ce groupe préfère univoquement le feedback fourni par le professeur au feedback entre pairs, puisqu'il a plus confiance en les corrections du professeur qu'en celles de la camarade. Les deux étudiantes soulignent que le rôle du professeur est unique, dans la mesure où celui-ci est capable de catégoriser les erreurs des étudiants et de valider des constructions et expressions idiomatiques. Néanmoins, elles affirment que trop de corrections fournies par le professeur peuvent renforcer son image d'autorité.
- 55 En dépit d'une confiance quasi-totale en les corrections apportées par le professeur, ce groupe identifie quelques éléments positifs à l'égard du feedback entre pairs. Cette forme de feedback permet aux étudiants de « se focaliser sur la tâche écrite » (ent.2 : l. 334) et « sur différents aspects [du texte écrit] puisqu'il y avait plusieurs étapes » (ent.2 : l. 366-367). Comme désavantages, les étudiantes affirment que le feedback entre pairs est très prenant et qu'il y a beaucoup de dates limites à respecter.
- 56 Enfin, pour ce qui est du quatrième thème (collaboration), elles répondent que généralement elles s'entendaient très bien en dépit de leur manque d'engagement et de quelques problèmes communicatifs. Leur collaboration était renforcée par le fait qu'elles se connaissaient déjà très bien, ce qui avait cependant comme conséquence négative qu'elles atténuaient souvent les termes critiques dans leur feedback.

4.2.3. Groupe 3 (Henriette et Maïa)

- 57 Comme le premier groupe, le troisième groupe exprime une attitude très positive vis-à-vis du feedback entre pairs.
- 58 Quant au premier thème (feedback et révisions), ce groupe diffère des deux autres en affirmant qu'il est plus facile d'apporter des modifications au niveau grammatical qu'au niveau textuel et du contenu. Les deux étudiantes soulignent de plus leurs différences de performance comme un avantage pour la qualité du produit écrit, parce qu'elles essayaient de créer un équilibre dans leurs textes entre les avantages et les inconvénients liés aux voyages touristiques et s'échangeaient l'une et l'autre des expressions et des idées, une affirmation qui est confirmée par nos observations.
- 59 En ce qui concerne le deuxième thème (apprentissage perçu), les étudiantes déclarent que le cours centré sur le feedback entre pairs leur a appris à mieux identifier leurs propres fautes. En outre, Maïa souligne qu'elle s'est rendu compte des multiples processus impliqués dans la rédaction d'un texte (planification, évaluation et révision) et que cela

augmente la confiance en soi d'apprendre qu'on est en mesure d'identifier des fautes dans le texte de son camarade.

- 60 Pour ce qui est du troisième thème (avantages et inconvénients), les deux étudiantes préfèrent tant le feedback fourni par le professeur que par les étudiants tout en soulignant que le premier type de feedback est essentiel « parce que vous atteindrez une limite où vous ne pouvez plus rien donner, parce que vous n'avez pas le niveau requis [pour le faire] » (ent.3 : l. 235-236).
- 61 Cela dit, elles énumèrent de nombreux atouts à l'égard du feedback entre pairs, en particulier la dimension collaborative et non-autoritaire ainsi que la prise de conscience de leurs propres lacunes linguistiques.
- 62 En ce qui concerne le quatrième thème (collaboration), les deux étudiantes soulignent qu'elles travaillaient en équipe tout au long du processus et que leurs différences de performance en L2 ne jouaient aucun rôle. D'après elles, l'essentiel est que chaque étudiant « travaille de façon sérieuse » (ent.3 : l. 549), ce qui caractérise leur propre collaboration.

5. Discussion et conclusions

- 63 L'analyse précédente révèle que le niveau de performance des étudiants en français détermine leurs points de focalisation dans le feedback et leurs attitudes à l'égard du feedback entre pairs. Il semble y avoir une intime relation entre ces deux domaines : les étudiants au niveau avancé proposent et acceptent généralement plus de corrections que les étudiants au niveau bas ; en même temps, les premiers ont une attitude nettement plus positive à l'égard du feedback entre pairs que les derniers, qui manquent souvent de confiance en eux-mêmes en tant qu'évaluateurs.
- 64 Pour ce qui est de la première partie de l'analyse (points de focalisation et révisions), on conclut que *grosso modo* tous les étudiants mettent l'accent sur les trois niveaux du texte (contenu, organisation et grammaire/lexique) tant dans leurs propositions que dans leurs révisions. Cependant, le niveau de performance en L2 détermine le nombre et le type de corrections proposées. Si les étudiants au niveau avancé tendent à focaliser sur l'ensemble des trois niveaux textuels, en particulier celui qui porte sur la grammaire et le lexique, les étudiants au niveau bas ont tendance à se concentrer sur le niveau du contenu et du discours. Cela implique que le feedback entre pairs permet aux étudiants de contribuer chacun au texte écrit, y compris ceux au niveau bas (Lundstrom & Baker, 2009), ce qui augmente la qualité du produit écrit (Manchón & Larios, 2011).
- 65 En même temps, l'analyse montre que les étudiants insistent sur leur autonomie en tant que rédacteurs, puisqu'ils n'acceptent pas toutes les corrections proposées. En d'autres termes, ils ont un sentiment de propriété de leur propre texte, ce qui confirme les résultats d'A. B. M. Tsui et M. Ng (2000).
- 66 En outre, l'étude montre que le nombre de propositions reçues du camarade détermine le nombre d'autocorrections. De nombreuses corrections proposées conduisent en effet à une quantité élevée d'autocorrections. Autrement dit, le feedback entre pairs renforce la prise de conscience des formes linguistiques, ce qui est susceptible de mener à l'acquisition d'une L2 (Swain, 1995 ; Swain & Lapkin, 1995). Toutefois, il faut que les corrections proposées soient précises et bien ciblées ; sinon elles ne seront pas intégrées dans le texte (Min, 2005).

- 67 Enfin, les résultats indiquent que les étudiants ont tendance à se concentrer sur le niveau grammatical et lexical dans leur feedback, mais ignorent souvent la dimension stylistique. Cette tendance s'explique fort probablement par le fait que les erreurs d'ordre grammatical et lexical sont faciles à relever et à classer par rapport à une taxonomie d'erreurs, contrairement à des corrections stylistiques qui obéissent plutôt à des principes d'acceptabilité (Ellis & Barkhuizen, 2005).
- 68 En ce qui concerne la deuxième partie de l'analyse (opinions à l'égard du feedback), l'entretien semi-structuré témoigne d'une attitude positive, voire très positive, résultat qui diffère de l'étude d'A. B. M. Tsui et M. Ng (2000) qui montre une certaine réserve par rapport au feedback entre pairs (voir section 2.1.). Il semble y avoir plusieurs explications de cette différence :
- 69 - Les informateurs de notre étude sont des étudiants à l'université et sont par conséquent plus mûrs que les lycéens de l'étude d'A. B. M. Tsui et M. Ng (2000).
- 70 - Nous avons exposé le potentiel acquisitionnel lié au feedback entre pairs à nos étudiants et nous les avons également laissé participer à des sessions d'entraînement pour apprendre à fournir du feedback, ce qui est primordial pour garantir le succès de cette activité, comme l'ont montré T. H. Min (2005) et M. Rahimi (2013).
- 71 - Les différences culturelles entre nos étudiants (danois) et ceux d'A. B. M. Tsui et M. Ng (qui sont Chinois) peuvent aussi contribuer à l'explication de cette divergence entre les deux études.
- 72 Pour ce qui est du premier thème (feedback et révisions), force est de constater que la plupart des étudiants considèrent comme difficile la correction des fautes grammaticales, puisqu'ils ne possèdent pas les compétences requises pour ce faire. En revanche, selon eux il est beaucoup plus facile d'apporter des modifications au niveau textuel et du contenu. En même temps, ils affirment être plus prêts à accepter des modifications proposées pour le niveau grammatical que pour les niveaux textuel et du contenu, dans la mesure où les premières ne peuvent souvent être mises en question contrairement aux dernières. Les informateurs montrent donc un sentiment de propriété de leur propre texte écrit.
- 73 En ce qui concerne le deuxième thème (apprentissage perçu), cette étude confirme plusieurs conclusions tirées d'autres études. De prime abord, certains étudiants ont pris conscience de l'importance de tenir compte du lecteur lors du processus d'écriture (Tsui & Ng, 2000) et ils ont appris à remarquer davantage leurs propres fautes et à mettre l'accent sur la forme linguistique (Swain, 1995). Enfin, le feedback entre pairs conduit à une prise de conscience du processus rédactionnel dit *transformation du savoir* « knowledge transforming » (Scardamalia & Bereiter, 1987), dans la mesure où les étudiants se sont rendu compte que la rédaction d'un texte est un processus récursif impliquant planification, évaluation et révision ainsi que focalisation sur le contenu et la structure discursive du texte.
- 74 Quant au troisième thème (avantages et inconvénients), il y a une grande unanimité parmi les trois groupes. Pour ce qui est des avantages liés au feedback entre pairs, tous les étudiants admettent que ce genre de feedback consacre plus de temps au travail écrit que le feedback fourni par le professeur. Ainsi, les étudiants ont-ils le temps de fixer leur attention sur divers aspects du texte. Ensuite, les étudiants apprécient la dimension collaborative et l'absence d'autorité du professeur, ce qui renforce leur confiance en eux en tant qu'évaluateurs (Min, 2005). En ce qui concerne les inconvénients du feedback

entre pairs, certains étudiants mentionnent leur manque de compétences grammaticales comme le problème majeur ; ils soulignent aussi que c'est une activité prenante qui implique beaucoup de dates limites à respecter.

- 75 Bien que les étudiants soient en général très favorables au feedback entre pairs, ils apprécient aussi le feedback fourni par le professeur. Tous les groupes considèrent le professeur comme une autorité et un expert, surtout en ce qui concerne le niveau grammatical et lexical. De plus, le feedback du professeur est perçu comme plus précis et plus organisé que celui des pairs, et celui-ci valide souvent des constructions et expressions idiomatiques. Toutes ces conclusions rejoignent celles d'A. B. M. Tsui et M. Ng (2000).
- 76 Pour conclure, on peut dire que les deux types de feedback étudiés dans ce travail ne sont pas mutuellement exclusifs, mais peuvent parfaitement être combinés afin d'améliorer les compétences productives des apprenants non-francophones. On peut s'imaginer qu'à plus long terme le feedback entre pairs aide à revitaliser l'enseignement du français en langue étrangère parce que cette forme de travail accorde de l'autonomie, de la responsabilité et de la confiance à l'apprenant et lui montre que la maîtrise de la compétence écrite d'une langue étrangère ne dépend pas uniquement de savoir grammatical et lexical, mais de chacune des quatre compétences communicatives.

BIBLIOGRAPHIE

- CANALE, M. (1983). « From communicative competence to communicative language pedagogy ». In : Richards, C. & Schmidt, R.W. (éds), *Language and Communication*. London : Longman, p. 2-27.
- ELLIS, R. & BARKHUIZEN, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford : Oxford University Press.
- FERRIS, D.R. (2012). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- GARNIER, S. & SAVAGE, A. D. (2011). *Rédiger un texte académique en français*. Paris : Ophrys.
- HEGELUND, S. (2000). *Akademisk argumentation*. Frederiksberg : Samfundslitteratur.
- LUND, K. (2015a). « Fokus på sprog ». In : Byram, M. et al. (éds), *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis*. Frederiksberg : Samfundslitteratur, p. 87-127.
- (2015b). « Fokus på sprogindlæring og pædagogiske implikationer for undervisningen ». In : Byram, M. et al. (éds.), *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis*. Frederiksberg : Samfundslitteratur, p. 129-167.
- LUNDSTROM, K. & BAKER, W. (2009). « To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing ». *Journal of Second Language Writing* 18, p. 30-43.
- MANCHÓN, R. M. & LARIOS, J. R DE (2011). « Writing to learn in FL contexts. Exploring learners' perceptions of the language learning potential of L2 writing ». In : Manchón R. M. (éd.), *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*. Amsterdam, Philadelphie : John Benjamins Publishing Company, p. 181-207.

- MARTINEZ, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses universitaires de France.
- MIN, H.-T. (2005). « Training students to become successful peer reviewers ». *System* 33, p. 293-308.
- POLIO, C. (2012). « The relevance of second language acquisition theory to the written error correction debate ». *Journal of Second Language Writing* 21, p. 375-389.
- RAHIMI, M. (2013). « Is training student reviewers worth its while? A study of how training influences the quality of students' feedback and writing ». *Language Teaching Research* 17, p. 67-89.
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER C. (1987). « Knowledge telling and knowledge transforming in written composition ». In : Rosenberg, S. (éd.), *Advanced and applied linguistics. Volume 2. Reading, writing, and language learning*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 142-175.
- SVENDSEN PEDERSEN, M. (2001). « Task Force. Et bud på kommunikativ sprogundervisning ». *Sprogforum* 20, p. 7-19.
- SWAIN, M. (1995). « Three functions of output in second language learning ». In : Cook, G. & Seidlhofer, B. (éds), *For H.G. Widdowson: Principles and Practice in the Study of Language*. Oxford : Oxford University Press, p. 125-144.
- SWAIN, M. & LAPKIN, S. (1995). « Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning ». *Applied Linguistics* 16, 3, p. 371-391.
- TSUI, A. B. M. & NG, M. (2000). « Do Secondary L2 Writers Benefit from Peer Comments? ». *Journal of Second Language Writing* 9, 2, p. 147-170.
- WALLACE, M.J. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge : Cambridge University Press.
- WOLFF, D. (2000). « Some reflections on the importance of writing in foreign language learning ». In : Plag, I. & Schneider, K. P. (éds), *Language Use, Language Acquisition and Language History*. Trier : Wissenschaftlicher Verlag Trier, p. 213-226.

NOTES

1. On oppose traditionnellement le feedback direct au feedback indirect. Le premier est une technique grâce à laquelle l'enseignant fournit la solution correcte ou linguistiquement appropriée à l'apprenant ou du moins l'aide à l'éliciter. En revanche, le dernier est un procédé dont l'enseignant se sert pour souligner à l'apprenant que celui-ci a produit une erreur ou un énoncé maladroit, au moyen d'un système de soulignage ou de codes, sans pour autant offrir la solution correcte à l'apprenant (Ferris, 2012, p. 63). Il est généralement reconnu que le feedback indirect est la technique à employer, que le feedback porte sur un produit oral ou écrit, car il active beaucoup plus de ressources cognitives chez l'apprenant que le feedback direct (loc. cit.).

RÉSUMÉS

Cette étude qualitative étudie la pertinence du feedback entre pairs lors des tâches d'écriture produites par des apprenants de FLE en seconde année à l'Université de Copenhague en mettant l'accent sur leurs points de focalisation (corrections et révisions) dans les travaux écrits et sur leurs attitudes à l'égard de cette forme de travail. Les résultats montrent que le niveau de

performance des étudiants en français détermine leurs points de focalisation dans le feedback et leurs attitudes à l'égard du feedback entre pairs. Il semble y avoir une intime relation entre ces deux domaines : les étudiants au niveau avancé proposent et acceptent généralement plus de corrections que les étudiants au niveau bas. Pourtant, tous les étudiants ont tendance à se concentrer notamment sur le niveau grammatical et lexical dans leur feedback, mais ignorent souvent la dimension stylistique. En même temps, les étudiants au niveau avancé ont une attitude nettement plus positive à l'égard du feedback entre pairs que les étudiants au niveau bas, parce que ces derniers manquent souvent de confiance en eux-mêmes en tant qu'évaluateurs. Cependant, les deux groupes sont convaincus des effets acquisitionnels de cette forme de feedback, quoiqu'ils apprécient aussi le feedback fourni par le professeur.

This qualitative study is focused on the relevance of peer feedback in relation to written tasks produced by second year French students at the University of Copenhagen. The purpose of this study is twofold. On the one hand it examines what students focus on when giving feedback on another student's written text. On the other it examines students' attitudes towards peer feedback. The results reveal that the students' proficiency level determines their focus points (corrections and revisions) and attitudes. High proficiency students generally propose and accept more corrections than low proficiency students, even though all students tend to focus primarily on grammatical and lexical issues and often ignore stylistic dimensions. At the same time high proficiency students have a much more positive attitude towards peer feedback than low proficiency students, who lack confidence in themselves as evaluators. However, all students are convinced about the learning effects of this kind of feedback, even though they also prefer corrections from the teacher.

INDEX

Keywords : peer feedback, written tasks, focus points, attitudes, French as a second language, qualitative study

Mots-clés : feedback entre pairs, tâches d'écriture, points de focalisation, attitudes, FLE, étude qualitative

AUTEUR

JAN LINDSCHOUW

Université de Copenhague, Institut d'études anglaises, germaniques et romanes, DK-2300 S,
Danemark