

Le guide de questionnement, associé aux processus d'hétéro-évaluation, comme outil de régulation de l'écriture réflexive

Christian Michaud, christian.michaud@univ-lyon1.fr, IUFM-Université Claude Bernard Lyon1, CRIS EA 647 France

Résumé : Cette recherche est centrée sur un guide de questionnement, utilisé comme outil de régulation de l'écriture réflexive dans un cours de master première année à l'Université Claude Bernard Lyon1. Il est possible d'améliorer le niveau de l'écriture réflexive des productions textuelles à partir de ce guide de questionnement en proposant successivement aux étudiants des situations d'hétéro-évaluation entre pairs et d'autoévaluation dans une séquence didactique. Le guide de questionnement et la séquence didactique sont testés avec un groupe de 35 étudiants. L'analyse des résultats permet de discuter les questions qui font sens dans les divers processus mis en jeu pour l'amélioration de la production écrite. Les résultats montrent également un resserrement des écarts au niveau de l'écriture réflexive entre les scripteurs au moment de l'évaluation finale des textes.

Mots-clés : guide de questionnement, hétéro/autoévaluation, formation, étudiants

1. Introduction

Cette recherche s'intéresse à un guide de questionnement, utilisé comme outil de régulation de l'écriture réflexive dans le cadre du Master des Métiers de l'Enseignement à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), école intégrée à l'Université Claude Bernard Lyon1. Le contexte d'étude s'appuie sur l'unité d'enseignement en master I qui prépare aux stages dans les écoles primaires. Cet enseignement a pour objectif d'utiliser les situations vécues dans l'école comme support à la réflexion théorique en formation et en analyses des pratiques. Pour l'évaluation du premier semestre, les étudiants doivent faire la synthèse des apports de la formation et des expériences des stages en classes dans un écrit réflexif qui sera intégré dans le portfolio. L'écriture réflexive pour des étudiants de M1, arrivant de différents parcours de licence (éducation, littérature, langues étrangères, sciences expérimentales), est partiellement maîtrisée avec des niveaux hétérogènes. Ainsi, nous avons mis en place une séquence didactique, qui utilise le guide de questionnement et les processus d'hétéro-évaluation et d'autoévaluation, comme outils interactifs pour améliorer les productions textuelles (Pépin, 1989 ; Sandon, 1996 ; Wegmüller, 2007). La question posée est celle de l'effet de l'utilisation de ce guide de questionnement sur le développement d'une écriture réflexive. En quoi l'utilisation de ce guide de questionnement, associé à un processus d'hétéro et d'auto-évaluation, développe-t-elle une écriture réflexive ?

Pour répondre à cette question, sont présentés dans la première partie les différentes phases de l'écriture d'un texte réflexif qui vise à montrer l'acquisition de compétences professionnelles et le guide de questionnement intégré dans la séquence didactique d'enseignement. Dans une seconde partie, nous analysons et discutons les résultats obtenus à partir du guide de questionnement sur un groupe de trente cinq étudiants.

2. Les différentes phases de l'écriture d'un texte

L'écriture de textes longs (mémoires, rapports) ou plus courts (portfolios) en formation des maîtres représente souvent une difficulté et provoque une angoisse chez les étudiants en début de cursus de master. Il y a comme un « grand vide » avant de commencer à construire le texte. Tout est à bâtir de la première majuscule au dernier point dans un processus non linéaire. Pour l'écriture d'un texte, trois phases peuvent être distinguées : la conception du texte, l'écriture et la révision.

La première phase est une phase d'émergence sur le sujet : le choix de la thématique retenue en fonction du stage à l'école primaire. Quel sujet traiter ? Puis rapidement, se posent les questions : Quelles sont les connaissances sur le sujet ? Quelles sont les notions et concepts à développer pour faire avancer la réflexion ?

La seconde phase est celle de la mise en mots, en lignes, en paragraphes pour constituer un texte cohérent. Quelle est la cohérence et la hiérarchisation entre les énoncés ? L'articulation des phrases entre elles constitue la cohérence textuelle proprement dite. Le principe fondamental de la cohérence textuelle est l'intégration des énoncés comme faisant partie du texte antérieur. Cette cohérence ne va pas de soi pour les étudiants. Elle est souvent obtenue par la transformation d'un nom en pronom entre deux énoncés successifs, ou par un lien sémantique entre les deux énoncés ou à défaut par un lien de juxtaposition entre énoncés. Selon Charolles et Coltier (1986), trois conditions sont à prendre en considération pour la réalisation de la cohérence textuelle : la prise en compte du lecteur car l'écrit s'adresse à un autre que soi même, l'autoévaluation du texte dans un but d'amélioration et la capacité de se concentrer sur la cohérence.

La troisième phase correspond à la révision du texte. L'écriture d'un texte peut toujours être améliorée par l'autoévaluation du lecteur sur la cohérence du texte et l'enrichissement des idées. Pépin (1989) a montré l'efficacité de ce qu'elle appelle l'étape « d'application pratique » pour augmenter la cohérence textuelle adaptée à des adultes scolarisées en utilisant l'évaluation mutuelle de textes écrits par des pairs :

« L'étudiant qui vient de proposer son texte devient lecteur-critique des autres. Ainsi, chacun est mis à contribution tour à tour en tant que scripteur et lecteur-critique. En tant que scripteur, l'étudiant bénéficie d'une rétroaction assez complète sur la cohérence de son texte, et les avis tout à fait individualisés qu'il reçoit lui permettent de prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses dans chaque cas où elles se manifestent » (p.32).

3. De l'écriture du texte à l'écriture réflexive professionnelle

La cohérence textuelle est une condition nécessaire mais pas suffisante pour produire des textes réflexifs liés à la pratique d'enseignement. Un texte peut être cohérent dans sa forme et au niveau sémantique sans pour autant développer d'argumentation sur le fond. La narrativisation et la formalisation langagière de l'expérience, genre discursif professionnel, conduisent à des moments descriptifs et heuristiques. Snoeckx (2011) définit l'écriture réflexive comme « une écriture singulière, impliquée, expérientielle, qui comporte des dimensions narratives, descriptives, argumentatives et prospectives » (p.7). Aussi, nous avons défini quatre niveaux de réflexivité (Michaud & Alin, 2009) pour évaluer les textes courts des portfolios d'enseignants débutants : un niveau descriptif, un niveau descriptif avec états d'âmes, un niveau argumentatif et un niveau critique à partir d'une catégorisation adaptée d'Hatton et Smith (1995). Ces quatre niveaux sont explicités ci-après :

Le niveau 1, *descriptif sans réflexion*, est une écriture que nous caractérisons d'anecdotique. Il s'agit le plus souvent de narrations descriptives qui n'interrogent pas la situation. La structure du texte est un empilement d'assertions juxtaposées sans production d'hypothèses, d'analyses, et/ ou de conclusion.

Le niveau 2, *descriptif*, équivaut à l'expression explicite du sujet qu'elle soit neutre ou émotionnelle. Les choix sont justifiés sur des jugements personnels sans véritable analyse. L'auteur raconte une histoire structurée avec un « semblant » d'argumentation qui relève davantage du sens commun que d'une véritable analyse.

Le niveau 3, *argumentatif*, correspond à une réflexion explicite rationnelle et conduit à la décision par un choix argumenté. Sur le fond, la méthodologie est justifiée. Il y a derrière une démarche, un cheminement.

Le niveau 4, *critique avec prise de distance*, est à mettre en relation avec une démarche métacognitive.

Il y a dans le texte une forte cohérence d'ensemble des idées et concepts qui mettent en jeu suivant le cas, l'éthique, la morale, l'esthétique, des valeurs, des références bibliographiques.

Nous faisons l'hypothèse qu'il est possible d'améliorer le niveau de l'écriture réflexive des productions textuelles en utilisant l'étape « d'application pratique » de Pépin (ibid.). Cette étape s'appuie sur l'évaluation mutuelle et un outil appelé guide de questionnement.

4. L'outil, le guide de questionnement

Selon Garcia-Debanc (1986), « Nous appelons outils des objets matériels facilitant la production ou la révision de texte [...]. Ils sont fabriqués [...]. Ils sont provisoires » (p. 27). Le guide de questionnement est un questionnaire hiérarchisé qui conduit à se poser les questions en relation avec la qualité de l'écriture mais surtout des apports réflexifs dans le texte lors de sa lecture par un pair. Chaque étudiant est amené à se poser les mêmes questions sur le texte des autres puis le sien. Nous faisons références aux travaux de Vial (1997) sur *l'autoévaluation et l'auto questionnement* : « Questionner et faire question [...]. Faire que la question travaille l'autre (ou soi), que l'autre se travaille par la question ». (p. 193). Le guide de questionnement peut agir sur la pratique d'écriture de l'auteur mettant en jeu des points de vue différents qui relèvent du conflit sociocognitif (Doise & Mugny, 1997). Les items du guide de questionnement (cf. annexe1) ont été révélés à partir du travail sur l'indice réflexif et d'un corpus de quarante portfolios (Michaud, 2010). Le guide de questionnement comprend deux séries de question : une première série, questions 1 à 12, destinée aux pairs lecteurs et une seconde série, question 13, destinée à l'auteur du texte. Sont explicitées ci-après les différentes questions du guide de questionnement.

La première question, qui est celle de proposer un titre au texte d'un pair, permet au lecteur de se l'approprier. Associer un titre à un texte oblige le lecteur à le lire, à le comprendre, à le synthétiser en quelques mots. Cet exercice témoigne de la compréhension du texte du pair-lecteur dans l'hétéro évaluation.

La seconde question porte sur l'inférence du discours avec le développement de compétences professionnelles du référentiel des maitres. L'écriture est un instrument cognitif qui permet d'associer des savoirs d'action (Barbier, 1996), qui verbalisés, peuvent conduire à l'acquisition de compétences. Le ciblage de compétences professionnelles dans l'écriture s'inscrit dans l'objectif de la formation.

La troisième question repose sur : « Quelles sont les questions posées dans ce texte ? » Il s'agit de dégager les axes essentiels du discours. L'interprétation qui est faite par le lecteur de ces axes est révélatrice de la cohérence textuelle produite par l'auteur. Si deux pairs-lecteurs dégagent les mêmes axes, cela signifie que le texte est relativement explicite et n'est pas soumis à interprétations multiples. La quatrième question traite des hypothèses développées pour répondre aux questions posées. « Y a-t-il des hypothèses formulées ? » L'émission d'hypothèses peut conduire à prendre de la distance et à utiliser différents cadres théoriques pour répondre aux questions initiales.

La cinquième question ouvre le questionnement aux non-dits et à l'élargissement des idées pour enrichir le discours. « Peut-on émettre d'autres questions sur le sujet ? Lesquelles ? » Il s'agit d'hypothèses formulées par le lecteur qui mettent à contribution sa subjectivité devant le texte de l'auteur.

Les questions six à huit font état des références présentes dans le texte. « Quelles références au stage dans l'école ? Quelles références aux instructions officielles de l'Education nationale ? Quelles références bibliographiques utilisées ? » Selon Crinon et Guigue (2006), le processus d'écriture, une fois engagé, demande de la part de l'auteur un dépassement qui va au-delà des attentes spécifiques : « identifier des sources, écrire à la première personne, faire entrer dans l'horizon de ses pratiques *l'Autre*, se référer à des normes et poser des problèmes professionnels » (p.135).

La question neuf est celle de la présence de la conclusion et des perspectives mises en avant dans une réflexion sur l'action et pour l'action future (Schön, 1983).

Les questions dix et onze s'intéressent au niveau réflexif (Michaud & Alin, 2009) du texte et à la façon dont ce niveau réflexif est atteint dans un processus métacognitif : « En quoi la démarche

employée par l'auteur (récit narratif, description, analyse, etc.) permet-elle de faire progresser ou de réorganiser ses représentations ? »

La question douze est liée à la forme du texte : lexicale, syntaxe, cohérence, orthographe et contrat.

La question treize correspond à la phase d'autoévaluation de l'auteur sur les guides de questionnement complétés par les pairs-lecteurs. L'auteur doit dire en quoi le processus a contribué à l'amélioration de son texte.

L'outil, guide de questionnement, est intégré dans une séquence didactique qui utilise « l'évaluation mutuelle et l'autoévaluation en situation de production écrite » (Allal & Michel, 1993)

5. La séquence didactique

La séquence didactique conduit à la production du texte réflexif en intégrant le guide de questionnement et l'hétéro-évaluation. La chronologie du déroulement est définie par les étapes suivantes :

Etape 1- La commande initiale est de composer un texte de 8000 caractères qui, à partir d'un moment du stage, d'un événement et en relation avec les dix compétences professionnelles, permet de conduire une réflexion avec des apports théoriques.

Etape 2- Les étudiants participent à un stage de trois jours où ils observent et/ ou prennent en charge une classe à l'école primaire.

Etape 3- Lors de cette étape, les étudiants n'ont pas pris connaissance du guide de questionnement. Ils doivent concevoir un récit sur la thématique qu'ils auront choisie pendant une séance de cours à l'institut. L'écriture du texte se poursuit en autonomie et en dehors de la classe. Le processus d'écriture contribue au développement d'une pensée réflexive (Bucheton, 2003). A ce stade, l'expérience verbalisée se présente sous forme d'un récit monologal, qui permet à l'auteur d'entrer dans un dialogue avec lui-même dans une temporalité qui l'autorise à se voir comme un autre aux différents moments de la construction du texte (Ducrot, 1980).

Etape 4- Le texte est ensuite soumis aux pairs-lecteurs dans le cadre de situations d'évaluations mutuelles et d'autoévaluation (Allal, 1991, 1999 ; Campanale, 2007). Le guide de questionnement est complété par les étudiants-lecteurs qui se regroupent en triade lors d'une séance à l'IUFM. Les effets positifs de l'évaluation mutuelle de productions écrites ont été montrés (Allal & Michel, 1993 ; Pépin, 2001).

« Pour que le souci du lecteur donne ses vrais fruits, qui sont une communication réussie, il faut également que le scripteur soit en mesure de vérifier l'adéquation entre ce qu'il a écrit et ce qu'il a voulu dire. [...]. A l'étape, « Application pratique », ce sont les textes de leurs pairs que les étudiants apprécieront à la loupe. S'ils parviennent ensuite à adopter la même attitude de critique face à leurs propres textes, ils acquerront un contrôle précieux sur leurs productions. » (Pépin, 2001, p.30)

Etape 5- L'auteur rassemble les guides de questionnement complétés par les lecteurs de la triade. Il en fait une autoévaluation (question treize) qu'il discute avec les deux autres pairs. Cette expérience est utilisée en situation de communication dans des stratégies discursives visant à modifier et ou à confirmer par retour l'énonciateur et sa posture (Roulet 1995).

Etape 6- La dernière phase de travail pour l'étudiant est l'écriture du texte définitif qui prend en compte les remarques de l'étape précédente.

Etape 7- Le texte ainsi produit est évalué dans le cadre de la validation de l'unité d'enseignement du stage par deux formateurs.

6. Méthodologie

Sur le plan méthodologique, le guide de questionnement et les étapes de la séquence didactique qui intègre ce guide ont été présentés dans le paragraphe précédent. Le corpus est composé de 35 étudiants-auteurs à avoir fourni un texte à l'hétéro-évaluation. La population étudiée est jeune (moins de 30 ans) et à majorité féminine (86%).

Un questionnaire, portant sur l'autoévaluation de l'auteur suite à l'hétéro-évaluation des pairs-lecteurs (question 13, cf. annexe 1), est adressé à chaque auteur sur lequel il consigne l'appropriation et la prise en compte des remarques des pairs-lecteurs. L'auteur peut discuter des remarques avec les pairs-lecteurs. Le texte est ensuite soumis à l'évaluation sommative pour valider l'unité d'enseignement (trois ECTS). L'analyse des guides de questionnement, complétés par les étudiants-lecteurs, nous renseigne sur la pertinence de cet outil pour améliorer le niveau de l'écriture réflexive. Par ailleurs, nous avons constitué deux groupes : un groupe évalué à un niveau descriptif¹ (n=18) et un autre groupe évalué au niveau argumentatif (n=17) par les pairs-lecteurs. Enfin, une note a été attribuée par deux formateurs-évaluateurs pour l'évaluation sommative des écrits sur la base d'une grille critériée (cohérence, pertinence, réflexivité, respect du contrat), permettant la comparaison des deux groupes.

7. Résultats

7.1 Résultats et discussion de l'évaluation mutuelle (question 1 à 12)

Nous reprenons l'ordre du questionnaire pour l'analyse et les discussions sur les résultats fournis par les étudiants dans le cadre de l'évaluation mutuelle des pairs-lecteurs et de l'autoévaluation des auteurs. Puis, nous présentons les effets de la séquence didactique sur la population étudiée en fonction des deux catégories établies.

7.1.1 Donnez un titre au récit

Mettre un titre à un texte soulève des questions : De quoi traite exactement le texte ? Dans quel but a-t-il été écrit ? A qui est-il adressé ? Le lecteur d'un texte n'est pas dans la posture du scripteur, il interprète le texte avec la subjectivité dans laquelle il se trouve au moment de sa lecture. Pour près de la moitié des lecteurs (N=16) le titre diffère entre les lecteurs. Nous distinguons plusieurs postures possibles dans l'affichage du titre : une confirmation par le lecteur du titre de l'auteur ou l'attribution subjective d'un nouveau titre résultant d'une posture de jugement sur le contenu du texte.

7.1.2 Les compétences du référentiel

Tous les textes font références aux compétences du référentiel du cahier des charges des maîtres. Les compétences ne se retrouvent jamais citées dans les titres. Les compétences abordées par les étudiants se répartissent selon le tableau 1 :

Tableau 1 : distribution des compétences traitées dans les écrits réflexifs

Compétence	<i>C1 : Agir en fonctionnaire</i>	<i>C2 : Communiquer</i>	<i>C3 : Maîtrise de la discipline</i>	<i>C4 : Concevoir et mettre en œuvre</i>	<i>C5 : Faire la classe</i>	<i>C6 : Différencier</i>	<i>C7 : Evaluer les élèves</i>	<i>C8 : TICE</i>	<i>C9 : Travailler en équipe</i>	<i>C10 : Se former et innover</i>
N	11	2	3	10	6	2	0	0	1	0

¹ Un étudiant est évalué à un niveau descriptif si les deux lecteurs confirment ce niveau. Lorsqu'il y a désaccord entre les lecteurs, le chercheur définit le niveau approprié.

Dans un souci de simplification, nous avons fait le choix d'associer le texte à une seule compétence, celle qui est la plus représentative du discours. Trois compétences reviennent le plus souvent dans les textes : les compétences C1, C4 et C5. Elles sont liées aux préoccupations des étudiants en relation directe avec le terrain de stage : les valeurs du métier mises en jeu dans le stage pour la compétence 1 (11/35) et la prise en charge de la classe pour les compétences 4 (10/35) et 5 (6/35).

7.1.3 Questions posées (QP)- questions non posées (QNP)

Le couple le plus représentatif de la question posée en lien avec la question non posée est retenu pour chaque texte et permet d'obtenir 35 relations QP-QNP. Pour l'analyse des résultats nous nous appuyons sur les registres utilisés en analyse de pratique (registre pédagogique, didactique) de situations professionnelles (Obin, 1996) : l'éthique, la morale (registre des valeurs) et le droit (registre institutionnel).

La figure 1 reprend l'ensemble des résultats des relations entre les questions posées par le texte de l'auteur et celles qui auraient pu l'être. Les occurrences les plus nombreuses, de relation entre les questions posées par l'auteur et celles qui ne le sont pas, énoncées par les pairs-lecteurs sont générées majoritairement par le registre pédagogique (23/35).

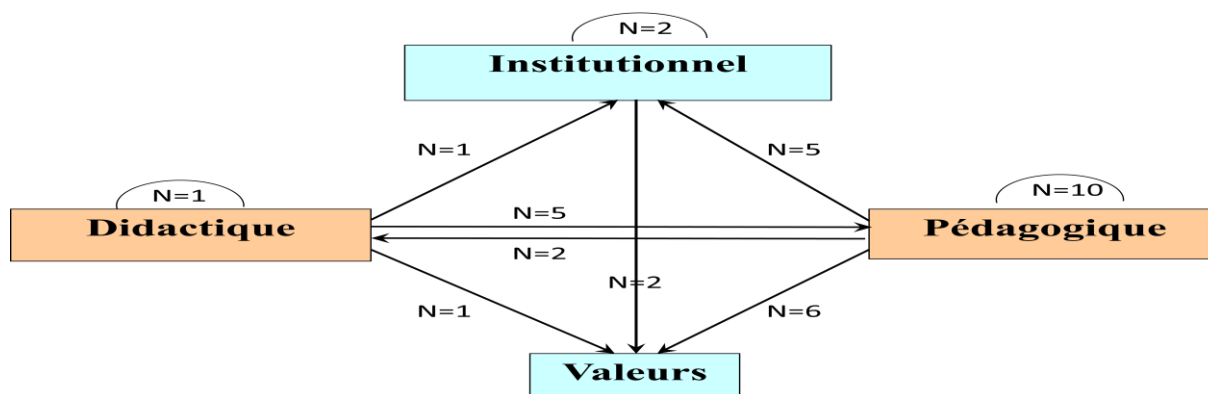


Figure 1 : mise en relation des QP et des QNP énoncées par les pairs-lecteurs

Les 23 questions du registre pédagogique renvoient à des questionnements sur les registres suivants :

- sur le registre pédagogique lui-même (N=10). Le lecteur cherche à approfondir le questionnement de l'auteur ;
- sur le registre des valeurs (N=6), en faisant référence à l'éthique du métier et aux valeurs. Nous présentons un exemple de cette relation dans le tableau 2.

Tableau 2 : Extrait d'une relation QP-QNP relevée par les pairs-lecteurs sur le texte de Sandra en petite section maternelle (titre du texte : « Progression des garçons par rapport aux filles en petite section »)

QP- registre pédagogique (auteur du texte)	QNP- registre des valeurs (pair-lecteur)
« Faut-il construire ses groupes en fonction du sexe de l'enfant ? »	« Quels sont les effets en termes d'éducation sur le comportement des enfants du fait de la séparation des genres ? »

- sur le registre institutionnel (N=5) : Les situations pédagogiques s'appuient sur l'ensemble des textes de l'Education nationale qui régissent le statut des personnels et les prescriptions réglementaires (règlement intérieur de l'école, organisation de sorties pédagogiques, etc.) ;
- sur le registre didactique (N=2) : les situations pédagogiques sont associées à des intentions didactiques de l'enseignant.

Le croisement de ces différents registres permet l'élargissement du discours et des interactions sujettes au développement d'idées et de controverses possibles.

7.1.4 Références au stage, aux textes officiels, à la bibliographie

La quasi totalité des réponses (34/35) partent des observations du stage en établissement pour présenter leur texte. Un peu moins d'un tiers des étudiants (10/35) fait référence aux textes officiels de l'Education nationale (Bulletins officiels). Les références aux théories de l'éducation sont proposées (9/35) (Trois étudiants citent nommément des auteurs sans donner la référence exacte). L'utilisation de références permet de donner un ancrage théorique au récit.

7.1.5 La conclusion :

La majorité des étudiants (26/35) ont fait une conclusion. La présence de la conclusion peut être le signe tangible d'un travail achevé.

7.1.6 Niveau de réflexivité

De nombreux étudiants ont su mettre en avant un texte de niveau argumentatif (17/35). Les textes argumentatifs ont une conclusion et la moitié possède des références aux textes officiels et/ ou aux théories de l'éducation.

7.1.7 Orthographe-syntaxe-cohérence

Seuls 13 étudiants sur 35 doivent corriger des fautes d'orthographe ou des éléments syntaxiques selon les données de l'enquête. De nombreux étudiants ont signalé officieusement aux auteurs les corrections orthographiques sans laisser de traces écrites sur le guide de questionnement. L'orthographe reste aux yeux des étudiants une difficulté peu avouable lorsqu'il s'agit de la formaliser par écrit y compris dans une évaluation de type formatif.

7.2 Résultats et discussion de l'autoévaluation (question 13)

Les 35 auteurs ont récupéré les guides de questionnement dûment complétés par les pairs-lecteurs. Ils discutent avec les lecteurs le contenu du guide de questionnement. Ils ont accepté le caractère formatif des remarques formulées par les lecteurs. Nous avons obtenu 50 réponses significatives que nous avons classées (un auteur pouvant donner plusieurs réponses). L'analyse des autoévaluations des auteurs en fin de processus (question 13) permet de révéler les catégorisations de plusieurs registres liées au guide de questionnement : un registre de réflexion, un registre de la cohérence, un registre de l'action, un registre d'amélioration, un registre du regard extérieur, un registre de la comparaison, un registre de la confirmation, un registre de la précision, un registre de la compréhension, un registre de la communication de l'implication et du recul.

Un registre de réflexion 28 % (14/50) qui se positionne sur le questionnement, les références utilisées, la proportion d'argumentation par rapport à la description :

« Elle m'a permis de rajouter des références de textes officiels et montrer qu'il y avait certaines questions que je ne m'étais pas posées. Il faut également que j'analyse et argumente plus précisément mon récit ». (Cindy)

Un registre de la cohérence textuelle, syntaxique, lexicale, orthographique pour 12% (5/50) qui donne à réfléchir sur la cohérence intra/inter phrase, sur l'absence de conclusion, sur la présence de paragraphe sur la structure globale du texte.

Un registre de l'action projetée 12 % (6/50) où l'auteur s'impose à modifier son texte sur un point particulier :

« A l'école maternelle, les enfants se battent souvent pour être assis sur les bancs de façon à être plus proche de l'enseignante, je pourrai donc organiser l'espace en forme de U ». (Laetitia)

Un registre d'amélioration 10% (5/50) des points à travailler dans le texte. L'auteur adopte le point de vue du lecteur :

« Le questionnaire m'a permis de reprendre certains points qui pouvaient être améliorés. Le questionnaire m'a permis de voir ce qui n'allait pas ». (Sandra)

Un registre du regard extérieur 8% (4/50) où l'auteur autorise un pair à porter un avis sur son travail et où l'auteur a la possibilité de juger le travail de l'autre :

« La lecture du questionnaire m'a permis d'avoir un regard extérieur sur mon texte, me permettant de visualiser les limites de mon propos ». (Florian).

Un registre de comparaison 8% (4/50) où le scripteur se met à la place du pair évaluateur en comparant son travail. Lorsque le scripteur d'un texte évalue le travail d'un pair, il voit aussi son travail dans celui de l'autre, ce qu'il y a de mieux et de moins bien :

« D'autre part, le fait de lire le travail des autres m'a permis de comparer avec mon propre travail surtout sur sa forme et la manière d'aborder les différents points de l'analyse ». (Caro)

Un registre de confirmation 6% (3/50) par un avis qui rassure l'auteur sur sa production sur ce qu'il connaît déjà. La reconnaissance à travers le miroir de l'autre donne à l'auteur un sentiment de confiance et augmente l'estime de soi :

« Les évaluateurs ont pointé les faiblesses de mon travail comme le manque de description et d'appui sur les textes officiels. Mais également les points forts : l'organisation de mon raisonnement, ils ont bien compris mes problématiques et idées principales de mon écrit ». (Anthony)

Un registre de précision 6% (3/50) sur le discours de l'auteur :

« Cela a permis de préciser certaines choses qui apparaissaient implicitement et qui étaient trop vagues ». (Laurie)

Un registre de la compréhension 4% (2/50) qui permet au lecteur de comprendre comment le texte a été perçu par le lecteur :

« On voit les incompréhensions et comment le texte est perçu ». (Vanessa)

Un registre d'une *communication* 4% (2/50) interactive entre pairs qui produit des échanges socioprofessionnels :

« Le questionnaire ne m'a pas beaucoup aidé. C'est plutôt la conversation autour de mon brouillon avec Emilie, qui m'a permis d'accentuer et de préciser mes points d'analyse ». (Vanessa).

Un registre de l'implication et du recul 2% (1/50) par le choix de l'utilisation du *je* :

« L'évaluation mutuelle m'a permis de prendre du recul sur mon texte et mon analyse. Je me suis aperçue que je n'étais pas assez impliquée notamment dans la conclusion et j'ai donc pu rectifier cela ». (Caro)

Les registres précédents, relevant du processus de l'autoévaluation, peuvent être classés selon deux dimensions : une dimension de régulation métacognitive et une dimension relevant du renforcement de l'estime de soi. Le processus engendré dans la séquence didactique intégrant l'hétéro et l'autoévaluation est comparable à une régulation métacognitive provoquant une amélioration du texte dans la forme et une réflexion orientée sur l'action dans le fond, qui renforce l'estime de soi par le regard des pairs. (voir tableau 3)

Tableau 3 : catégorisation des registres produits par l'autoévaluation

<i>Autoévaluation sur le processus de production textuelle</i>	<i>Régulation métacognitive de l'auteur</i>	<i>Renforcement de l'estime de soi par le regard de l'autre</i>
<i>FORME</i>	Cohérence textuelle Amélioration Précision	Compréhension du pair Comparaison à l'autre
<i>FOND</i>	Engagement dans l'écriture Réflexion sur l'action et les stratégies mises en œuvre dans l'écriture réflexive	Regard de l'autre Confirmation de l'autre Communication à l'autre

7.3 Résultats et discussion sur l'évaluation sommative en fin de séquence

Les effets de la séquence didactique sur les deux groupes sont présentés dans cette partie. Le groupe I (N=18) est constitué d'étudiants auteurs dont l'écriture a été observée comme descriptive dans le processus à l'étape 4 et le groupe II (N=17) est celui constitué d'étudiants auteurs dont l'écriture a été observée à un niveau argumentatif à la même étape. Ces observations ont été menées dans un cadre formatif par les lecteurs et confirmées par le chercheur. Les textes définitifs produits (N=35) en fin de séquence didactique (étape7) ont été évalués par deux évaluateurs indépendants. Le tableau 4 présente les résultats de cette évaluation sommative.

Tableau 4: résultat de l'évaluation sommative des groupes

<i>Groupe</i>	<i>N</i>	<i>Niveau d'écriture réflexive à l'étape 4</i>	<i>Note moyenne à l'étape 7</i>	<i>Ecart type</i>
<i>Groupe I :</i>	18	Texte niveau descriptif	14,0	1,4
<i>Groupe II :</i>	17	Texte niveau argumentatif	14,1	1,1

A partir de ces résultats, nous pouvons faire plusieurs remarques : Il n'y a pas de différence significative de moyenne entre les deux groupes. Les résultats obtenus par groupes I et II sont très voisins. Les différences constatées au niveau de l'écriture réflexive lors de l'évaluation mutuelle (Etape 4 de la séquence didactique) ont disparu. La révision des textes a permis d'améliorer davantage les textes les plus faibles au niveau réflexivité. L'évaluation mutuelle associée à l'autoévaluation permet ainsi de réduire les écarts au niveau de l'écriture réflexive des étudiants.

8. Conclusion

Concernant le guide de questionnement, les résultats permettent de discuter sa pertinence et de préciser les questions qui font sens dans le développement d'une écriture réflexive. Les questions qui portent sur le repérage des problématiques développées dans le texte conduisent à vérifier la cohérence d'ensemble. Cette cohérence est d'autant plus forte lorsque les deux pairs-évaluateurs la relèvent de façon semblable. Les questions non posées conduisent à produire des idées nouvelles pour le scripteur et interrogent le plus souvent d'autres registres (pédagogique, didactique, institutionnel et valeurs du métier) que ceux de la question posée initialement. L'intégration de références dans les textes, références empiriques du stage et/ ou références à des citations d'auteur, apporte une assise théorique qui participe à l'amélioration de l'écriture réflexive.

Les différents processus mis en jeu dans la séquence didactique conduisent à une amélioration de l'écrit réflexif et à diminuer les écarts entre les scripteurs au moment de l'évaluation finale des textes. Cette séquence didactique joue le rôle d'un processus formatif qui produit une différenciation pédagogique permettant aux étudiants les plus faibles de réussir. Toutefois, les limites de ce travail ne nous permettent pas de nous prononcer quantitativement sur la part d'efficacité respective du guide de questionnement, de l'hétéro-évaluation et de l'autoévaluation.

L'hétéro-évaluation des pairs sur le texte produit des phénomènes qui renforcent l'estime de soi : compréhension de son travail à travers la lecture de l'autre, comparaison au travail de l'autre et confirmation sur la qualité de son travail; l'autoévaluation de l'auteur sur les hétéro-évaluations des pairs conduit à une réflexion aussi bien sur le fond (réflexion sur l'action, sur les stratégies mises en œuvre) que sur la forme (cohérence textuelle, amélioration de style, orthographe). Le processus engendré dans la séquence didactique est comparable à la régulation métacognitive qui favorise l'autorégulation du sujet dans l'écriture finalisée du texte. (Allal, 1993).

9. Bibliographie :

- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L. (1993). Régulations métacognitives : Quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ? In : L. Allal, D. Bain, & P. Perrenoud (Ed.). *Evaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel (pp.81-98). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. et Michel, Y. (1993). Autoévaluation évaluation mutuelle en situation de production écrite. In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (Ed.). *Evaluation formative et didactique du français* (pp. 239-264). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus de l'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In : C. Depover & B. Noel (Ed.). *Evaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, J-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Bucheton, D. (2003). « Du portfolio au dossier professionnel: éléments de réflexion », [Référence du 22 avril 2009]. Disponible sur : http://probo.free.fr/textes_amis/portfoliobucheton.pdf.
- Campanale, F. (2007). Evaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. In : Allal L, & Mottier Lopez, L. (Dir.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et de formation* (pp. 190-206). Bruxelles : De Boeck.
- Charolles, M. et Coltier, D. (1986). « Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle : éléments pour la reformulation des éléments paraphrastiques ». *Pratiques*, 49, 51-66.
- Crinon, J. et Guigue, M. (2006). Ecriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169.
- Doise, W. et Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris : Armand Colin.
- Ducrot, O. (1980). *Les échelles argumentatives*. Paris : Minuit.
- Garcia-Debanc, C. (1986). Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, 49, 23-49.
- Hatton, N. et Smith, D. (1985). «Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation ». *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Michaud, C. (2010). *Le Portfolio: un en(je)-u de formation et de développement professionnel*. Thèse de Doctorat. Lyon : Université Claude Bernard Lyon 1.
- Michaud, C. et Alin, C. (2009, janvier). *Processus Portfolio : de la réflexivité à la compétence*. Acte du 21^{ème} colloque ADMEE-Europe Evaluation et Développement professionnel. U.C. Louvain la Neuve.
- Obin, J-P. (1996). *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*. Paris : Hachette Education.
- Pepin, L. (1989). *Elaboration et expérimentation d'une méthode d'enseignement et d'évaluation de la cohérence textuelle adaptée à des adultes scolarisés*. Thèse de doctorat présentée à la Faculté des études supérieures. Montréal : Université de Montréal.
- Pepin, L. (2001). *Renforcer la cohérence d'un texte. Guide d'analyse et d'auto-correction*. Lyon : Diffusion Europe Chronique Sociale.
- Roulet, E. (1995). « Etude des plans d'organisation syntaxique, hiérarchique et référentiel du dialogue : autonomie et interrelations modulaires », *Cahiers de Linguistique Française*, 17, 123-140.

- Sandon, J.,-M. (1996). Ecrire et réécrire : apprentissage d'un savoir-faire et maîtrise du système écrit. *Les sciences de l'éducation*, 29, 75-86.
- Schön, D. (1983). *The reflexive practitioner : How professionals think in action* Montreal : Logiques.
- Snoeck, M. (2011). *De l'écriture en analyse de pratiques, un dispositif en trios*. *Expliciter*, 89, 6-12.
- Vial, M. (1997). *L'AUTO-EVALUATION, entre autocontrôle et auto-questionnement*. En question : Université de Provence.
- Wegmüller, E. (2007). Le guide de production comme outil de régulation. In Allal, L., & Mottier Lopez, L. (Dir.). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et de formation* (pp. 90-112). Bruxelles : De Boeck.

Annexe 1 : Le guide de questionnement

Questionnaire évaluation mutuelle pour les lecteurs évaluateurs :

- 1) Donnez un titre au récit.
- 2) Quelles sont les compétences du référentiel métier mises en jeu dans cet écrit ?
- 3) Quelles sont les questions posées ?
- 4) Quelles hypothèses sont émises pour répondre aux questions posées ?
- 5) Peut-on en émettre d'autres ? Quelles sont les questions qui ne sont pas posées et qui permettraient d'avancer ?
- 6) Est-il fait référence au stage, à l'observation et ou à la prise en main de la classe ?
- 7) Est-il fait références à des textes officiels de l'Education Nationale ?
- 8) Fait-on référence dans le texte à des éléments bibliographiques et ou à des éléments théoriques ?
- 9) Quelles perspectives sont mises en avant dans la conclusion ?
- 10) En quoi la démarche employée par l'auteur (récit narratif, description, analyse, etc.) permet-elle de faire progresser la pensée du lecteur ?
- 11) Quel niveau d'indice réflexif donnez-vous à ce texte ? (anecdotique, descriptif, argumentatif, critique).
- 12) L'orthographe, la syntaxe, le contrat sont-ils respectés ? Indiquez les corrections :

Questionnaire autoévaluation pour l'auteur du texte:

- 13) Dire en quoi l'hétéro évaluation avec le questionnaire a pu contribuer à l'amélioration de votre texte.