

B.a.ba : bien appris > bien appliqué

Résumé

Dans une société où l'écrit occupe une place majeure, où chaque personne est contrainte d'écrire dans sa vie professionnelle, personnelle et sociale, savoir rédiger, et donc orthographier, est une compétence essentielle. Or, les difficultés orthographiques, et plus largement rédactionnelles, des étudiants apparaissent aujourd'hui comme une réalité, ce qui a conduit les acteurs de l'enseignement supérieur à mettre en place des dispositifs d'aide pour endiguer le phénomène. Notre recherche développement consiste à concevoir, réaliser et tester un dispositif numérique en vue d'améliorer et consolider la maîtrise de l'orthographe des étudiants de premier bachelier de l'enseignement supérieur. Nous présentons ici le contexte, les objectifs poursuivis, la méthodologie adoptée ainsi que les résultats et les perspectives.

Mots-clés : orthographe, numérique, plateforme, enseignement supérieur, recherche développement

Introduction

La présente recherche, menée à HELMo dans le Département économique et juridique, vise l'amélioration des compétences écrites en langues, principalement via la plateforme d'apprentissage en ligne. La recherche comporte **2 volets**, 2 sous-projets qui s'interpénètrent et s'alimentent l'un l'autre : d'une part, un projet portant sur la compréhension de textes en néerlandais et, d'autre part, un projet portant sur le développement d'un outil numérique pour améliorer et consolider la compétence orthographique. Nous n'aborderons ici que le deuxième volet, celui sur la compétence orthographique et qui consiste en une recherche développement. La caractéristique de la recherche développement est d'analyser le processus de développement d'un objet (matériel pédagogique, stratégies, modèles, programmes) incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai de cet objet, en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche et du corpus scientifique existant (Loiselle & Harvey, 2007).

1. Contexte

1.1. Pourquoi renforcer ses compétences orthographiques ?

Dans une société où l'écrit a pris une place primordiale, l'absence d'une maîtrise correcte de l'orthographe peut être un frein, voire un réel handicap dans toute situation de rédaction, non seulement dans l'enseignement supérieur, mais surtout dans le monde professionnel.

En Belgique francophone, on considère généralement que l'apprentissage de l'écrit est l'affaire de l'école primaire et du début du secondaire. Dès lors, les étudiants qui arrivent dans le supérieur sont censés maîtriser l'écrit sous toutes ses formes. Or, c'est loin d'être le cas.

Par ailleurs, une étude empirique récente du CNRS, intitulée « Faut-il encourager les étudiants à améliorer leur orthographe ? » (Bellity et al., 2016), a montré l'impact de la maîtrise de la langue française sur la réussite à l'Université. L'expérimentation a été réalisée auprès d'étudiants de première année de Licence d'Economie et de Gestion dans deux Universités françaises. Tout au long du premier semestre universitaire, la moitié de ces étudiants a été fortement encouragée à utiliser la plateforme numérique Projet Voltaire, alors que l'autre moitié avait accès à cette plateforme sans être encouragée à l'utiliser. Les notes des étudiants des deux groupes ont été comparées dans toutes les matières. Les résultats sont significatifs : les moyennes des étudiants du groupe test sont plus élevées de 0,5 à 1 point par rapport à celles des étudiants du groupe témoin, et ce, dans la plupart des matières, qu'elles soient littéraires ou scientifiques.

Pour Yannick L'Horty, professeur des universités et coauteur de cette étude du CNRS, l'amélioration de la maîtrise de la langue peut produire des effets sensibles sur les résultats et peut être un moyen de lutte contre l'échec.

Dans le milieu professionnel, l'usage de l'écrit ne cesse de croître. L'importance actuelle des outils numériques renforce encore l'omniprésence de l'écrit dans les organisations. Selon une étude (Moatty & Rouard, 2010), plus d'un tiers des salariés passent au moins 25% de leur journée de travail à rédiger. Une enquête réalisée par Ipsos (Enquête employeurs 2021) révèle, quant à elle, que 86% des employeurs considèrent que la maîtrise de l'expression écrite et orale est une compétence importante dans leur secteur d'activité et 76% des employeurs estiment que leurs équipes sont confrontées à des lacunes d'expression écrite et/ou orale et en orthographe. Or, ces lacunes ont des conséquences négatives : elles représentent un coût pour l'entreprise, affectent son image et par conséquent ses ventes. (Lacroux, 2015)

L'orthographe est donc le domaine par excellence où la non-maîtrise s'avère stigmatisante, discriminante tout au long de la scolarité, puis plus tard dans la vie professionnelle et même privée et affective, faisant naître chez certains un sentiment d'insécurité (Sautot, 2001).

« Or, les difficultés orthographiques – et plus généralement rédactionnelles – des étudiants entrant à l'université apparaissent aujourd'hui comme une réalité » (David, 2014) à laquelle les universités et Hautes Ecoles doivent faire face (David & Rinck, 2021). Ainsi, de nombreux établissements d'enseignement supérieur belges et étrangers réfléchissent, mènent des recherches autour de cette problématique et mettent en place des dispositifs visant à résorber le problème (Wallet, 2022), (*Projet HELangue | Pôle Académique de Bruxelles*, s. d.), (Demagnet, 2021).

2. Objectifs

Le but de notre recherche est de concevoir, de développer et de tester un outil didactique numérique de façon à renforcer les compétences orthographiques des étudiants.

Comme dans la plupart des apprentissages, et l'orthographe ne fait évidemment pas exception, la répétition est un élément clé. En s'exerçant régulièrement, l'étudiant peut renforcer son niveau de maîtrise de l'orthographe. « Les activités systématiques sont indispensables pour espérer construire l'automatisation des comportements orthographiques dans la production d'écrit. » (Haas & Maurel, 2009) Et « le cerveau, pour certaines tâches, à force d'exercer les connexions, passe en mode automatique » (Leblanc, 2019).

Lorsqu'une personne produit un texte écrit, son attention est captée par la réalisation de la tâche. En effet, pour que le texte soit à la fois cohérent du point de vue textuel et correctement orthographié, il faut gérer simultanément un ensemble d'opérations. Cette gestion conjointe des opérations liées à la production textuelle a un coût cognitif élevé. C'est pourquoi il est nécessaire de consolider la maîtrise des règles afin de pouvoir centrer son attention sur d'autres tâches cognitives. En d'autres termes, une automatisation contrôlée des règles permet de déplacer son attention sur d'autres éléments comme la recherche des idées, l'élaboration des phrases, etc.

« Incorporer l'orthographe, c'est apprendre une série d'opérations hiérarchisées qui doivent en partie s'automatiser pour permettre les stratégies de réflexion qui font précisément de l'orthographe une activité intelligente et dotée de sens. » (Estienne, 2006)

Les étudiants doivent donc s'entraîner pour automatiser et ainsi pouvoir écrire en pensant surtout à ce qu'ils veulent écrire et presque plus à comment ils doivent écrire.

Par ailleurs, ce travail d'automatisation, que l'étudiant peut réaliser, à son rythme, en dehors de la classe, devrait être idéalement associé à un travail avec le professeur, réflexif et contextualisé de l'orthographe. On ne peut qu'insister sur l'importance d'aborder l'orthographe au travers de la littérature. Il faut impérativement « resserrer les liens entre activités d'orthographe et activités d'écriture, et notamment apprendre à ses élèves à réviser l'orthographe dans leurs écrits » (Brissaud et

al., 2013). Le travail de l'étudiant en autonomie sur la plateforme devrait donc impérativement se faire en complémentarité avec le travail en présentiel et ainsi faire l'objet de moments d'échanges, de discussions (tant avec le professeur qu'avec les pairs), de façon à faciliter le transfert des compétences orthographiques en production d'écrits, où le coût cognitif est plus important. (Pallanti et al., 2020)

3. Méthodologie

3.1. Analyse des besoins et état des lieux

Notre premier souhait était de ne pas recourir à une plateforme payante du type Voltaire, l'efficacité de ces plateformes d'autoformation étant remise en question (Pallanti, 2021). Par ailleurs, nous voulions que notre outil cible les notions élémentaires les plus problématiques de l'orthographe, laissant ainsi de côté les subtilités de la langue pour privilégier son usage quotidien et les difficultés que les étudiants sont susceptibles de rencontrer (courriels professionnels, lettres de motivation, comptes rendus, travaux de fin d'études, rapports de stage, etc.).

Ensuite, afin de ne pas créer un outil redondant, c'est-à-dire qui soit une réplique d'un dispositif déjà existant, nous avons commencé par établir une liste, non exhaustive, des outils de remédiation en orthographe, tout en relevant leurs atouts et leurs limites. Cet « inventaire » a nourri notre réflexion au moment de concevoir notre Parcours guidé en maîtrise du français.

3.2. Conception et réalisation du Parcours guidé

3.2.1. Architecture

Le Parcours s'articule autour de 5 compétences et comporte deux tests récapitulatifs, l'un à mi-chemin et l'autre en fin de parcours. Ces cinq compétences sont détaillées ci-après.

Il comporte 12 tests, répartis dans les différentes compétences, à faire dans un laps de temps de 12 semaines, ce qui amène l'étudiant à faire un test par semaine, le contraignant ainsi à un entraînement régulier. Pour passer d'un test à l'autre, l'étudiant doit obtenir la note de 16/20. Chaque test est composé de 20 items choisis par Moodle aléatoirement dans une banque de questions. L'étudiant aura également accès à des ressources. L'avantage de ce système est que les étudiants initialement « bons » en orthographe valident rapidement une compétence et peuvent passer à la suivante. Ainsi le temps passé sur la plateforme ne se substitue pas à celui passé à travailler d'autres matières. A l'inverse, les étudiants ne maîtrisant pas les prérequis en maîtrise de la langue devront passer davantage de temps à s'exercer pour progresser dans le Parcours.

- La compétence grammaticale

Pour orthographier correctement, il faut avoir de bonnes connaissances en grammaire (Frier & Boch, 2016, p.254). En effet, pour pouvoir appliquer une règle d'accord, la connaissance de cette règle n'est pas suffisante ; il faut pouvoir identifier les catégories de mots ainsi que les liens qui les unissent. Pour accorder un participe passé, par exemple, il faut d'abord l'identifier dans la phrase, puis trouver avec quoi il s'accorde. (Brissaud et al., 2013)

L'objectif de ce premier module est donc de permettre aux étudiants de travailler l'analyse grammaticale et de développer ainsi leur conscience métalinguistique, c'est-à-dire la conscience et l'analyse qu'on peut porter sur le langage.

La terminologie utilisée se veut la plus simple possible, afin d'être aisément appropriable. Nous avons donc volontairement laissé de côté les terminologies complexes, sources d'incompréhension et de découragement.

- La compétence orthographique

Alors que les autres compétences comportent un seul test, la compétence orthographique se compose de 6 tests (l'orthographe grammaticale étant la première source de difficulté) :

- 1 test sur les homophones grammaticaux,
- 1 test sur la conjugaison,
- 1 test sur l'accord sujet-verbe,
- 2 tests sur l'accord des participes passés (niveau 1 et niveau 2), et
- 1 test sur l'accord du déterminant, de l'adjectif et du nom.

- La compétence syntaxique

Etant donné que c'est la syntaxe qui régit les règles de ponctuation, nous avons regroupé ces deux aspects dans la même compétence.

Au niveau de la syntaxe, les items portent sur des phénomènes linguistiques relevant aussi bien de la phrase (prépositions, pronoms relatifs, etc.) que du texte (pronoms anaphoriques et autres).

En ce qui concerne la ponctuation¹, nous avons essentiellement tenu compte des signes pauxiaux qui séparent les éléments de texte et permettent des pauses plus ou moins longues (ex. : le point, la virgule, le point-virgule) et des signes mélodiques qui sont au service de la fonction expressive (ex. : le point d'exclamation, d'interrogation, les points de suspension, etc.).

- La compétence typographique

Dans ce module sont travaillés les accents, les majuscules et les traits d'union.

- La compétence lexicale

Au départ, nous ne souhaitons pas intégrer cette compétence, car la plupart des ordinateurs sont équipés de correcteurs orthographiques relativement performants. Cependant, à force de rencontrer, dans les copies des étudiants, des termes mal orthographiés comme « chiffre d'affaire » ou « travail de fin d'étude », nous avons décidé de concevoir un module reprenant des erreurs lexicales récurrentes.

- Deux tests récapitulatifs

Un test récapitulatif, reprenant l'ensemble des règles vues à ce stade, clôt la compétence orthographique et un test final termine le parcours, permettant à l'utilisateur de revoir l'ensemble des difficultés abordées.

3.2.2. Le lexique

En ce qui concerne le vocabulaire des items, nous avons choisi soit des termes issus de la vie de tous les jours, soit des termes relevant du domaine économique (ancrage professionnalisant).

3.2.3. La banque de questions

La banque de questions est la partie dont la réalisation est la plus chronophage. Heureusement, nous disposons déjà d'une banque de questions créée pour un autre espace de « Remédiation en langue française » à laquelle nous avons ajouté d'autres questions, parfois des nouvelles fraîchement créées ou des questions déjà existantes dans les espaces d'autres professeurs. Le problème réside dans le fait que lorsqu'on mutualise des ressources, il est impératif d'uniformiser un certain nombre d'éléments comme le titre de la question, la formulation de la consigne, ou la forme du feedback. Ces difficultés nous ont amenés à concevoir un cahier des charges pour les concepteurs de questions.

¹ Trop souvent délaissée dans les apprentissages (Dufour, 2014) alors que d'un point de vue didactique, elle est d'une importance capitale dans le développement des compétences langagières, car elle fournit une aide précieuse à la lecture et à l'écriture (Catach, 1996).

Pour ce qui est des types de questions, voici ceux que nous avons choisi d'utiliser : vrai/faux, choix multiple, mot(s) à insérer (cloze), glisser-déposer sur texte et sélection de mot(s).

Le choix du type de question dépend de la compétence testée. En effet, pour certaines compétences comme la syntaxe et la ponctuation, il est difficile de recourir à un autre type que le choix multiple ou le vrai ou faux. Cependant, pour la compétence orthographique, par exemple, il nous a semblé opportun de ne pas nous limiter à tester la capacité de l'étudiant à choisir la bonne forme dans une liste fournie, mais de tester également sa capacité à recourir à ses propres stratégies d'analyse pour fournir la forme du mot souhaitée dans un contexte phrastique ou encore de tester sa capacité à reconnaître des mots mal orthographiés dans un contexte phrastique.

Pour certains items, nous avons combiné deux types de questions, de façon à attirer l'attention de l'étudiant sur la règle, sur la démarche. Ainsi, dans ces items, il faut d'abord choisir la règle correcte parmi celles proposées, puis écrire la réponse demandée. Plus concrètement, cela signifie que dans une question d'accord des participes passés avec avoir, par exemple, l'étudiant doit choisir dans un menu déroulant si le COD est placé avant ou après ou s'il n'y en a pas. Après cette étape, il doit orthographier correctement le participe passé.

3.2.4. Ressources

Dans les différents modules du Parcours, les utilisateurs ont accès à différents types de ressources.

L'une d'elles est le **glossaire**. Il s'agit de notions accompagnées de leur définition, à la manière d'un dictionnaire. Ces notions sont classées dans des catégories. L'utilisateur peut effectuer des recherches de termes dans le glossaire. Cependant, les termes qui se trouvent à la fois dans le glossaire et ailleurs dans le cours sont accessibles via la fonction de lien automatique. En d'autres termes, des notions grammaticales ou encore des règles d'accord, par exemple, sont consultables à l'intérieur des exercices. En effet, les notions du glossaire apparaissent dans une couleur spécifique, ce qui veut dire qu'elles sont cliquables et permettent donc d'être consultées pendant la réalisation des différents tests.

Dans l'exemple suivant, on voit que l'étudiant doit choisir entre 3 classes de mots. Or, il peut aller lire une explication en cliquant sur le mot. Dans l'illustration ci-dessous, les termes « Adverbe », « Nom commun » et « Adjectif » sont cliquables. Nous avons choisi de cliquer sur « Adverbe » pour montrer comment l'explication du glossaire apparaît.

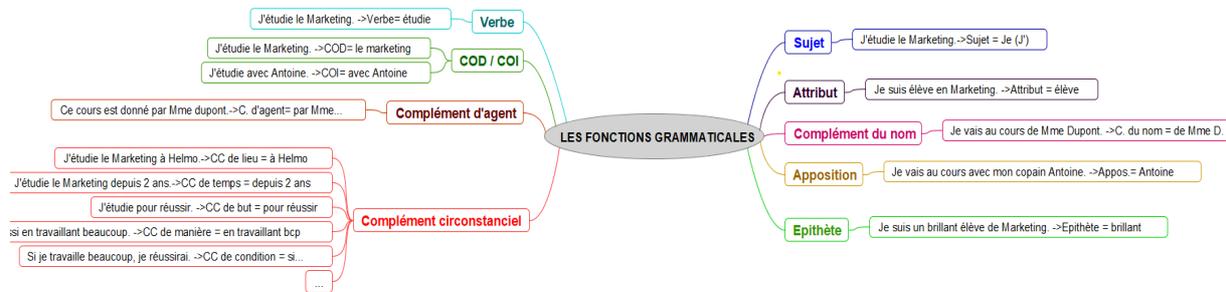
Image n°1: Illustration d'un article du glossaire



The screenshot shows a user interface with a light blue background. On the left, there are two question boxes. The top one asks 'Quelle est la nature du mot souligné?' with the sentence 'Il est préférable de faire bonne impression à son premier entretien.' and three radio button options: 'a. Adverbe', 'b. Nom commun', and 'c. Adjectif'. Below this, a feedback message states 'Votre réponse est incorrecte. le mot varie -> il s'accorde avec le nom qui suit. La réponse correcte est : Adjectif'. The bottom question box asks 'Quelle est la nature du mot souligné?' with the sentence 'La réunion de demain a été reportée.' and three radio button options: 'a. Conjonction de coordination', 'b. Conjonction de subordination', and 'c. Préposition'. On the right, a white box titled 'Adverbe' provides a definition: 'L'adverbe est un mot invariable. Il sert à préciser le sens d'un verbe, d'un **adjectif**, d'un autre adverbe ou d'une proposition.' It includes three examples: 'Alex conduit prudemment.', 'Alex conduit très prudemment.', and 'Alex est très prudent.'. It also lists several types of adverbs: 'Adv. de manière', 'Adv. de lieu', 'Adv. de temps', and 'Adv. de quantité', each with an example.

Un deuxième type de ressources présent dans le Parcours est le **mind map**. En effet, avant de réaliser certains tests, l'étudiant a la possibilité de consulter une carte conceptuelle de la matière. Il peut ainsi visualiser les informations, avoir une représentation différente, généralement plus synthétique de celles-ci.

Image n°2 : Mind map des fonctions grammaticales



Un troisième type de ressources disponible est la **dictée interactive**, formative et ciblée. Avec l'aide du service e-learning, nous avons mis au point une dictée interactive grâce à l'outil H5P. Quelques mots sur le fonctionnement de ce dispositif. Tout d'abord, l'étudiant peut soit regarder la vidéo et écrire dans l'espace qui suit, soit ouvrir un lien pour rédiger avec les 2 fenêtres côte à côte. Dans ce cas, il peut visualiser à la fois la vidéo et le texte qu'il écrit au fur et à mesure. La vidéo débute avec quelques explications sur le fonctionnement de la dictée : le texte sera dicté phrase par phrase et après chaque phrase une correction apparaît. Sur cette dia de correction se trouvent des mots en gras pour lesquels l'utilisateur peut obtenir une explication (un feedback détaillé) sur simple clic. Lorsque l'étudiant a corrigé sa production, il peut passer à la phrase suivante.

Image n°3 : Exemple d'un extrait de la dictée interactive sur l'accord des participes passés

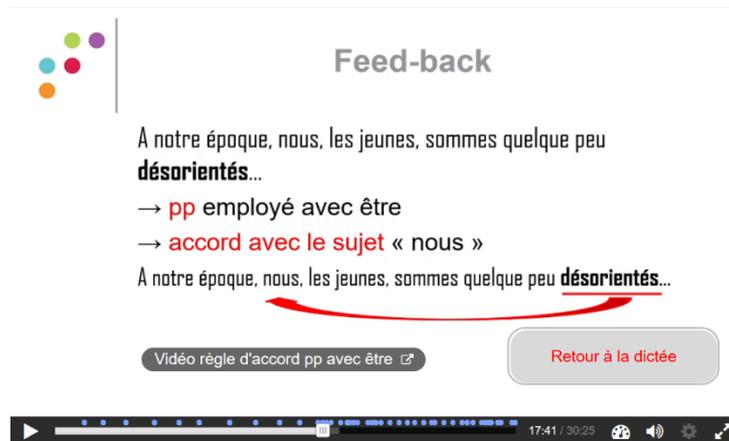
A notre époque, nous, les jeunes,
sommes **quelque** peu **désorientés** en
ce qui concerne notre avenir.

Phrase suivante

1:55 / 30:25

Voici un exemple de la correction que l'on obtient si on clique sur la bulle info. du mot « **désorientés** ».

Image n°4 : Exemple d'un feedback de la dictée interactive sur l'accord des participes passés



L'étudiant voyage ainsi dans la vidéo et personnalise en quelque sorte sa correction, puisqu'il choisit de consulter telle ou telle explication, en fonction de ses difficultés.

Actuellement, à notre connaissance, aucune dictée de ce type n'existe dans les outils en ligne permettant d'améliorer son orthographe.

Nous avons préalablement demandé à une classe de tester ce dispositif sur base volontaire. Une vingtaine d'étudiants s'étaient « prêts au jeu » et avaient réalisé l'exercice. Parmi ceux-ci, 15 avaient répondu à un bref sondage sur le dispositif qu'ils trouvaient unanimement plus adapté que les anciennes dictées audios disponibles sur la plateforme. Tous s'accordaient sur l'adéquation du feedback. Ils avaient également la possibilité de faire un commentaire. Ils y relevaient surtout la pertinence des explications². Les retours des collègues ayant consulté l'outil allaient dans le même sens.

Nous avons également réfléchi à la création d'une variante grâce à l'outil Streampad intégré dans Moodle. Cet outil permet de rédiger un texte de façon collaborative parallèlement au visionnage d'une vidéo. Il s'agirait alors d'une dictée négociée où les étudiants seraient amenés à argumenter, justifier et expliciter leurs choix orthographiques pour aboutir à un consensus. Cependant, sa mise en œuvre n'a pas encore été testée.

En plus d'être interactive, la dictée est formative, ce qui signifie qu'aucune note n'est attribuée à l'étudiant à la fin de l'exercice, car c'est bien d'un exercice dont il s'agit et pas d'un test. Son but est de permettre à l'étudiant de progresser. Il nous a semblé important de nous éloigner de la dictée traditionnelle, avec sa notation qui amène souvent à une dévalorisation et une démotivation. Dans cet exercice, ce n'est pas la faute qui est mise en évidence, mais le feedback.

Actuellement, seules deux dictées de ce type sont disponibles dans le Parcours, l'une cible l'accord des participes passés et l'autre les majuscules. D'autres dictées sont en cours d'élaboration. Idéalement, il faudrait que chaque utilisateur ait accès à une dictée pour s'entraîner lorsqu'il n'a pas validé son test.

Le dernier type de ressource auquel l'utilisateur a accès est la **vidéo**. En effet, on retrouve de nombreuses vidéos dans les feedbacks des différents tests, car il nous a semblé primordial de fournir à

² « C'est parfait et ça permet de nous entraîner ainsi que de comprendre nos fautes. » / « C'est vraiment mieux que les anciennes dictées! C'est facile à utiliser et avec les boutons d'action c'est vraiment bien fait! » / « Très bonne idée de dictée, la correction est une bonne chose et cela m'a permis de bien comprendre mes fautes. » / Facile d'utilisation, vitesse et enchaînement adapté. Très intéressant d'avoir directement la correction phrase par phrase mais aussi les explications de mots plus complexes. »

l'utilisateur un feedback précis³ et pas simplement un retour de type « juste ou faux ». Ainsi, l'étudiant reçoit en feedback une explication synthétique accompagnée parfois de la règle en vidéo, comme illustré ci-dessous.

Image n°5 : Exemple d'un feedback vidéo



3.3. Mise à l'essai

Etant donné qu'une expérimentation à petite échelle avec une poignée de candidats peut se révéler informative (Milanovic, 2002), nous avons demandé à un petit groupe de 15 étudiants de 1^e Bac en Management Assistant de réaliser le Parcours lors du 1^{er} quadrimestre de l'année académique 2020-2021. Ils ont commencé ledit Parcours la 3^e semaine de cours, les 2 premières semaines étant consacrées à un module sur « Les représentations de l'orthographe » au cours duquel sont abordés l'importance et les enjeux de la maîtrise de l'orthographe. Ce module est censé conscientiser les étudiants quant à ces deux aspects et ainsi augmenter leur implication/motivation. A posteriori, le fait de ne pas ouvrir le parcours dès la 1^e semaine de cours est apparu comme pertinent, car il permettait aux étudiants arrivés tardivement de commencer le Parcours en même temps que les autres. En plus de tester l'outil, nous avons également demandé aux utilisateurs de nous rapporter tout « problème » rencontré (validation des items).

Voici ce qu'il ressort de cette première mise à l'essai.

Tout d'abord, nous avons pu corriger des coquilles qui restaient dans certains items ainsi que des feedbacks qui étaient incorrects⁴. Deuxièmement, il ressort que les questions glisser-déposer sur texte ne fonctionnaient pas lorsqu'un même mot devait être utilisé plusieurs fois. Ce problème technique a été résolu. Ensuite, il s'avère nécessaire d'élargir la banque de questions, car les étudiants, dans certaines compétences en tout cas, se retrouvent face aux mêmes questions. La banque est constituée de plus ou moins 400 questions et doit passer à minimum 600 pour disposer d'une variété suffisante. Nous l'avons donc étoffée pour notre expérimentation (cf. ci-dessous). Enfin, étant donné que quelques étudiants avaient oublié d'effectuer leur test hebdomadaire dans les temps, nous obligeant à leur octroyer une dérogation pour pouvoir y accéder, nous souhaitons mettre en place un rappel

³ Comme le soulignent les neurosciences, « le retour rapide et continu d'informations (feedback) sur ses performances est essentiel à toute bonne pédagogie ou remédiation (Houdé, 2018).

⁴ Lors de la création des questions, nous utilisons fréquemment la fonction « dupliquer » pour un gain de temps évident. La consigne reste la même, seule la phrase change. Il peut donc arriver qu'on duplique la question et qu'on oublie de modifier le feedback.

automatique. Ainsi, l'étudiant qui n'aurait pas encore terminé son test hebdomadaire recevrait un jour avant sa fermeture un mail de rappel. Pour ce faire, nous devrions installer un plug-in dans Moodle.

3.4. Expérimentation

- Échantillon

Le dispositif a été testé dans différents groupes de 1^{er} bacheliers Assistant de direction (Liège et Verviers), Droit, Coopération internationale et Instituteur préscolaire. Mis à part les instituteurs préscolaires, qui ont utilisé le parcours différemment des autres bacs de l'économie en raison d'un fonctionnement autre (notamment des stages au Q1), l'échantillon est constitué de 260 étudiants.

- Méthodologie

Malheureusement, nous n'avons pu appliquer la méthodologie choisie au départ, à savoir des groupes tests/expérimentaux et des groupes témoins. En effet, nous ne pouvions imposer un outil à certains groupes d'une même formation et pas à d'autres, car cela aurait pu être considéré comme discriminant. De plus, la fiche UE ne nous permettait pas d'appliquer deux traitements distincts.

C'est pourquoi nous avons proposé le dispositif à l'ensemble des groupes, avec un point bonus à l'examen pour les étudiants qui auraient réalisé l'entièreté du Parcours.

Un prétest (25 questions balayant les 5 compétences travaillées dans le Parcours guidé) a été réalisé fin septembre, avant l'ouverture du Parcours guidé et un post-test a été réalisé en décembre, juste après la fermeture du Parcours. Le post-test, qui a donc eu lieu à environ 3 mois du prétest, comportait les mêmes questions que celui-ci, mais dans un ordre différent. Ces deux tests ont été effectués en ligne lors du cours de bureautique. Cependant, pour des raisons organisationnelles, tous les groupes n'ont pu effectuer le post-test à ce cours et ont donc dû le faire de chez eux. Par ailleurs, de nombreux étudiants étaient absents au dernier cours de bureautique. Nous avons donc eu un nombre réduit de post-tests comparativement aux prétests.

Heureusement, au bachelier en droit, une dictée a également été réalisée en pré et post-test. Etant donné la difficulté de trouver ou d'élaborer une dictée comportant le même nombre de mots ainsi que les mêmes difficultés, nous avons opté pour le même texte en pré et post-test. Cette dictée a constitué un élément de comparaison supplémentaire.

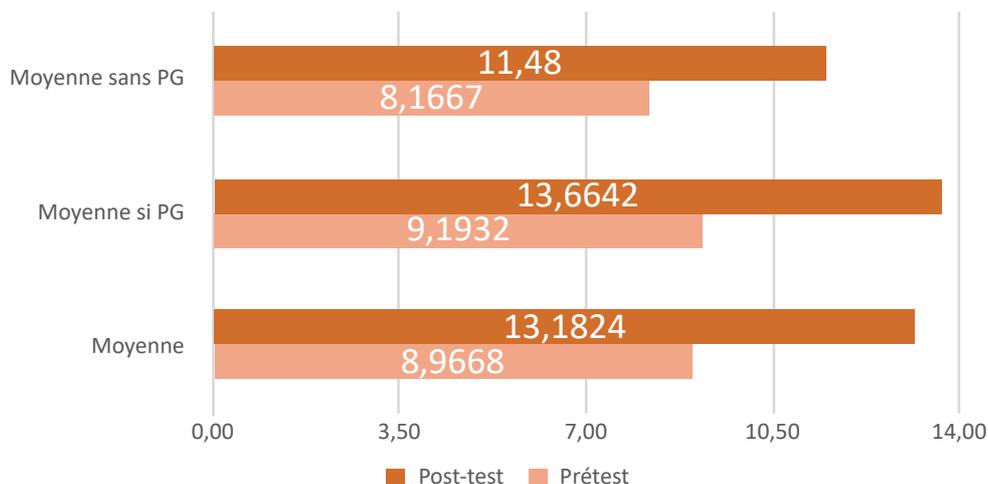
Nous avons également utilisé les résultats à l'examen de français comme indicateur.

- Résultats

Dans les bacheliers du département économique et juridique (ADV-ADL-COOP-DRT), ce sont 177 étudiants qui ont réalisé le Parcours et 92 qui l'ont terminé, c'est-à-dire à peu près la moitié. Le taux est sensiblement identique chez les instituteurs préscolaires, ce qui veut dire que des étudiants de profils différents ont eu le même « engagement ». L'éventuel effet de cohorte semble donc pouvoir être écarté. Certains facteurs ont probablement joué sur l'engagement des étudiants ainsi que sur leurs résultats tels que le rôle des enseignants (rappels réguliers ou non de faire les tests du Parcours) ainsi que la présence des étudiants au cours de français.

Il ressort des résultats aux prétest et post-test que les étudiants ayant réalisé l'entièreté du Parcours guidé ont un meilleur score au post-test (amélioration de 3.63 points pour ceux ayant terminé le Parcours et 1.90 pour ceux ne l'ayant pas terminé).

Graphique n°1 : Moyenne des résultats obtenus aux pré et post-test avec ou sans Parcours guidé



Il en va de même pour la dictée effectuée au bachelier en droit ainsi que pour le résultat de l'examen de français.

Graphique n°2 : Résultats de la dictée effectuée en prétest et en post-test au bachelier en droit.

Orthographe grammaticale

Valeurs	PG		Total
	Non	Oui	
Nombre d'étudiants	9	26	35
Moyenne de nb de fautes Pré OG	17,44	8,85	11,06
Moyenne de nb de fautes Post OG	16,11	6,12	8,69
Max. de Pré OG	37	19	37
Min. de Pré OG	4	1	1
Max. de Post OG	34	16	34
Min. de Post OG	2	1	1

Orthographe lexicale

Valeurs	PG		Total
	Non	Oui	
Nombre d'étudiants	9	26	35
Moyenne de nb de fautes Pré OL	6,11	3,19	3,94
Moyenne de nb de fautes Post OL	5,22	1,96	2,80
Max. de Pré OL	13	7	13
Min. de Pré OL	0	0	0
Max. de Post OL	9	8	9
Min. de Post OL	0	0	0

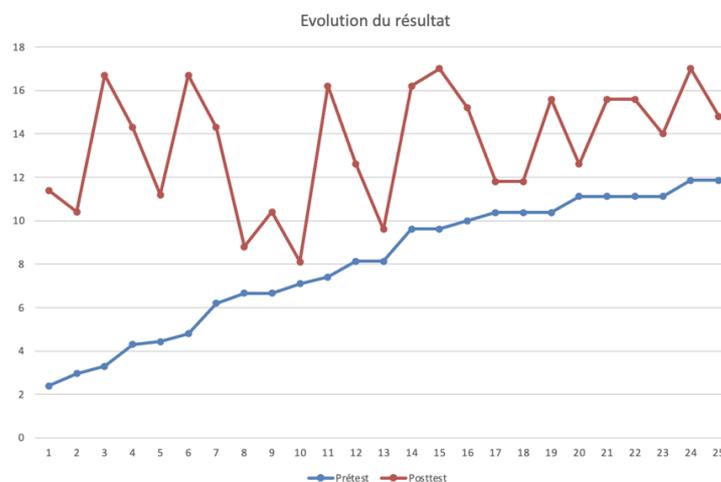
Image n°6 : Moyenne de la note obtenue à l'examen de français pour les sections Assistant de direction (Liège et Verviers), Coopération internationale et Droit, avec ou sans Parcours guidé.



Cependant, les données recueillies nous montrent également que la moyenne des étudiants ayant réalisé le Parcours est meilleure au prétest en ligne ainsi qu'à la dictée, ce qui voudrait dire que ce sont les « bons » étudiants qui ont réalisé le Parcours et non ceux qui présentaient des lacunes en orthographe.

C'est pourquoi nous avons décidé de regarder de plus près les résultats des étudiants des groupes ADV et ADL, et plus précisément la progression des étudiants qui avaient obtenu un score inférieur à 12/20 au prétest. En d'autres termes, nous avons observé les scores des moins bons étudiants parmi ceux qui avaient effectué l'entièreté du Parcours. En moyenne, ils ont progressé de 5.4 points, ce qui est appréciable.

Graphique n°3 : progression (prétest/post-test) des 25 étudiants ayant obtenu une note inférieure à 12/20 au prétest.



- Conclusion

Au vu des résultats, il semblerait que le Parcours guidé soit efficace : il offrirait à l'étudiant la possibilité d'améliorer sa compétence orthographique. Cependant, seule une étude empirique avec un groupe test et un groupe contrôle permettrait de le vérifier scientifiquement et, dès lors, de l'affirmer. Par ailleurs, cette expérimentation nous donne également l'opportunité d'éviter certains biais, comme le rôle joué par le professeur. Enfin, nous avons pu observer que la carotte (le point bonus) ne fonctionne pas, ou pas suffisamment, puisque ce sont principalement les bons étudiants qui utilisent le dispositif. Le bâton serait-il donc plus efficace que la carotte ?

4. Perspectives

Une prolongation du projet est envisagée, mais plus sous forme de recherche. Le dispositif devrait être implémenté dans plusieurs départements et devrait être géré et développé par un comité de pilotage.

Cependant, dans le futur, il serait intéressant de mener une nouvelle recherche afin d'étudier l'efficacité du dispositif selon le prisme des étudiants. En effet, nous ne nous sommes pas encore penchés sur la façon dont les étudiants percevaient l'outil (sa conception, son utilisation, son efficacité, etc.). Il serait également opportun de croiser ces données avec la perception de leur compétence orthographique.

Références bibliographiques

- Barnier, D., & Fischer, M. (2021). *Attentes des employeurs et maîtrise de l'expression (enquête réalisée pour le Projet Voltaire)*. IPSOS.
- Bellity, E., Gilles, F., l'Horty, Y., & Sarfati, L. (2016). *Faut-il encourager les étudiants à améliorer leur orthographe?* <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01292167/document>
- Brissaud, C., Cogis, D., & Jaffré, J.-P. (2013). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.
- Catach, N. (1996). *La ponctuation. (Histoire et système): Vol. 2e éd.* (Numéro 2818). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-ponctuation--9782130460503.htm>
- David, J. (2014). Les écarts orthographiques à l'entrée à l'université. *Le français aujourd'hui*, n° 185(2), 95-106.
- David, J., & Rinck, F. (2021). Orthographier les formes verbales du français : Quelle persistance des erreurs chez les étudiants ? : *Langue française*, N° 211(3), 67-81. <https://doi.org/10.3917/lf.211.0067>
- Demagnet, L. (2021). Réflexion épistémologique sur la recherche inter-Hautes Ecoles autour de la « maîtrise de la langue française ». *6e Journée des chercheurs en Haute Ecole 6 février 2021*, 118-128.
- Dufour, M.-P. (2014). *Des traités de ponctuation à la classe : Didactisation d'un objet de savoir* [Université Laval]. <http://www.theses.ulaval.ca/2014/31025/31025.pdf>
- Frier, C., & Boch, F. (2016). *Ecrire dans l'enseignement supérieur : Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. UGA Editions.
- Haas, G., & Maurel, L. (2009). Les ateliers de négociation graphique. *Langage & pratiques*, 43, 70-80.

- Houdé, O. (2018). *L'école du cerveau : De Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/concordiaab-ebooks/detail.action?docID=5348679>
- Lacroux, C. M. (2015). La prise en compte des fautes d'orthographe dans les dossiers de candidature par les recruteurs : Une étude empirique par la méthode des protocoles verbaux. *@GRH, n° 14(1)*, 73-97.
- Le Levier. (2021). Maitriser l'orthographe, une compétence professionnelle ? Représentations de l'orthographe française chez des étudiants de sections de technicien supérieur tertiaires. *Recueil des résumés*, 158-160.
- Leblanc, A. (2019). *Motivation, attention et mémoire au cœur de l'apprentissage*. 8.
- Milanovic, M. (2002). *Evaluation de compétences en langues et conception de tests*. 52. https://www.pantheonsorbonne.fr/fileadmin/Service_des_langues/CECRL/cadreguideevaluationoct2002.pdf
- Moatty, F., & Rouard, F. (2010). L'écrit au travail et ses déterminants chez les salariés en France en 2005. *Travail et emploi, 122*, 39-52. <https://doi.org/10.4000/travailemploi.1555>
- Pallanti, L. (2021). *Projet Voltaire et Orthodidacte : Quels modèles didactiques pour quels objectifs?* 88-90.
- Pallanti, L., Brissaud, C., & Jacques, M.-P. (2020). Evaluer l'évolution des performances orthographiques d'étudiants en formation professionnelle : Méthodes et perspectives. *SHS Web of Conferences, 78*, 07018. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807018>
- Projet HELangue | Pôle Académique de Bruxelles*. (s. d.). Consulté 9 juin 2022, à l'adresse <https://www.poleacabruelles.be/centre-de-didactique/projet-helangue/>
- Sautot, J.-P. (2001). Orthographe et sentiment d'insécurité linguistique. *Emotion, interaction et développement*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01269752/document>
- Wallet, P.-H. (2022, mai 24). Orthographe : Une professeure d'université s'alarme du niveau des étudiants et dénonce l'usage abusif des photocopies à l'école. *Le Figaro.fr étudiant*. https://etudiant.lefigaro.fr/article/orthographe-une-professeur-d-universite-s-alarmer-du-niveau-des-etudiants-et-denonce-l-usage-abusif-des-photocopies-a-l-ecole_f8b0b2d4-d290-11ec-b9d5-a7ac38695a14/