



HAL
open science

Remédiation et consolidation : la place des activités de remédiation et de consolidation dans les apprentissages

Clémence Durand

► **To cite this version:**

Clémence Durand. Remédiation et consolidation : la place des activités de remédiation et de consolidation dans les apprentissages. Education. 2018. dumas-01973283

HAL Id: dumas-01973283

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01973283>

Submitted on 8 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION DE
L'ACADÉMIE DE PARIS**

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

2nd degré - Anglais - FSTG



Remédiation et consolidation

La place des activités de remédiation et de consolidation dans les apprentissages

Mémoire professionnalisant

présenté par Mme Clémence DURAND

sous la direction de Mme Samia HATRI

ANNÉE : 2017-2018

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier chaleureusement madame Samia Hatri, ma tutrice et (presque unique) formatrice cette année à l'ESPE, pour toute l'aide et les précieux conseils qu'elle m'a apportés tout au long de cette année de stage et de formation, ainsi que pour la compréhension dont elle a fait preuve quant aux difficultés que j'ai rencontrées dans la phase finale de la conception de ce travail.

Je veux également remercier ma tutrice terrain, Cécile Relaix, dont l'optimisme, les encouragements et les remarques toujours pertinentes et bienveillantes m'ont beaucoup aidé à améliorer ma pratique et à prendre confiance en moi professionnellement. Je remercie aussi Sophie Tripodi, qui fut un peu ma deuxième tutrice cette année, et le cobaye de certaines de mes expérimentations de remédiation. Un grand merci à toutes les deux pour le temps que vous m'avez consacré.

Merci à ma très chère collègue Anne-Marie, également stagiaire en anglais cette année au lycée Charlemagne, et sans qui cette année de stage n'aurait définitivement pas eu la même saveur.

Un grand merci à Camille et Olenka, mes deux amies les plus proches. Merci pour tous les bons moments partagés cette année, merci de faire toujours partie de ma vie après toutes ces années.

Et parce que ce mémoire est aussi pour moi l'aboutissement d'un processus entamé il y a près de quatre ans déjà, il représente un peu la fin d'une époque, d'une période difficile. Je voudrais donc, pour finir, remercier ma famille, ma mère, mon frère, ma soeur, Alizée et Joy. Sans vous je n'en serais pas là aujourd'hui, je vous dédie ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	4
1. Évaluation, erreur et remédiation : de l'expérience de terrain à la réflexion scientifique.....	6
1.1. Conceptions et pratiques pédagogiques : un questionnaire nécessaire.....	6
1.2. L'évaluation : positive et constructive.....	8
1.3. L'erreur : quoi corriger, et comment ?.....	12
2. L'expérimentation : état des lieux, protocole et résultats partiels.....	16
2.1. L'état des lieux.....	16
2.2. Le protocole expérimental.....	17
2.3. Les apports de l'étude.....	20
Conclusion.....	24
Bibliographie.....	25
Annexes.....	27

Introduction

De toutes les étapes de l'apprentissage, l'évaluation est souvent celle qui engendre le plus de d'appréhension voire d'angoisse chez les élèves, qui ont tendance à y voir une fin en soi, dont le seul intérêt serait la note, le « salaire » de leur travail, ou au contraire une « sanction » stigmatisante qui reflèterait une incapacité à réussir. L'enjeu pour le professeur est donc de déconstruire ces représentations, de dédramatiser l'erreur et la note et de matérialiser les progrès de chacun en valorisant ce qui a été réussi. Il doit également sensibiliser les élèves au fait qu'au delà de la note, l'objectif d'une évaluation est avant tout de leur permettre de progresser. Cela implique donc de pouvoir identifier les difficultés de chacun afin de mieux y remédier.

Cette conception positive de l'évaluation n'a pas toujours été aisée à faire comprendre à mes élèves, qui restaient pour beaucoup très focalisés sur la note sans voir au premier abord l'intérêt que pouvait présenter une réflexion sur leur travail.

Une des difficultés que j'ai rencontrées durant cette année de stage a été de mettre en place, après les évaluations, et en particulier lorsqu'il s'agit de travaux en production écrite, des activités de remédiation adaptées aux besoins de chaque élève, et qui permettent aux élèves les plus à l'aise d'approfondir leur compétences et de consolider leurs acquis.

J'ai donc tenté de déterminer quelles seraient les stratégies qui pourraient être mises en place afin de permettre aux élèves de remédier au mieux à leurs erreurs et de consolider leurs savoirs et leurs savoirs-faire.

Au début de cette année de stage, les pistes de correction que je proposais après une tâche de production écrite étaient très frontales. Elles prenaient souvent la forme d'un corrigé type ou d'un relevé des erreurs grammaticales et syntaxiques les plus fréquemment trouvées dans les copies. Mais je me suis vite aperçue que sous cette forme, les séances de correction ne visaient qu'une remédiation des erreurs de type linguistique, laissant de côté les compétences pragmatiques et culturelles qui n'auraient pas été acquises.

Partant de ce constat, j'ai décidé de mettre en place, après les tâches de production écrite, des activités de remédiation et de consolidation ciblant l'acquisition de compétences pragmatiques. Il s'agissait alors de déterminer quelles activités proposer, dans quel contexte, avec quels objectifs et selon quelle mise en oeuvre, afin de pouvoir juger de leur efficacité en observant dans quelle mesure et à quelles conditions elles permettaient de pourvoir aux besoins des élèves et de consolider leurs acquis.

Mon hypothèse de départ était que ces activités de remédiation et de consolidation allaient permettre aux élèves d'acquérir ou de consolider des compétences qu'ils pourraient ensuite réinvestir dans le cadre d'une tâche ou d'une activité de transfert.

Dans un premier temps, j'évoquerai mon expérience sur le terrain et les facteurs qui ont motivé cette étude et guidé ma démarche scientifique, à travers la lecture d'un certain nombre d'ouvrages théoriques. Puis je détaillerai l'expérimentation que j'ai mise en place, en commençant par faire un rapide état des lieux avant l'expérimentation, suivi de la description du protocole expérimental. Enfin, je présenterai les apports de cette étude en analysant les résultats obtenus à partir des données que j'ai pu recueillir jusqu'à présent.

1. Évaluation, erreur et remédiation : de l'expérience de terrain à la réflexion scientifique

1.1. Conceptions et pratiques pédagogiques : un questionnement nécessaire

Dans un premier temps, il me semble important de revenir sur quelques unes des principales difficultés que j'ai rencontrées sur le terrain cette année. Partant de ces constats, et à la lumière de lectures théoriques, de conseils, de recommandations et de récits d'expériences, j'expliquerai comment j'ai été amenée à repenser certaines de mes pratiques pédagogiques.

Pour cette quatrième année de stage, j'ai la chance d'avoir été affectée dans un lycée d'exception. J'avais effectué en partie mon premier stage au lycée Arago en 2014-2015, avant de devoir m'arrêter pour des raisons de santé. De même à Sophie Germain, où je n'étais restée que quelques mois. Ces problèmes de santé étant derrière moi, j'ai la chance de pouvoir travailler, au lycée Charlemagne, dans des conditions idéales. Le fait de n'avoir qu'un niveau, contrairement aux années précédentes, me laisse beaucoup plus de temps pour la préparation des cours et les corrections.

J'ai en charge trois groupes composés des deux tiers de trois classes de seconde ; 24 élèves de 2°1, et 23 élèves des classes de 2°3 et 2°7. La discipline, le respect et l'attention ne posent pas problème avec ces élèves sérieux, curieux et désireux de progresser. Les professeurs soulignent à chaque conseil de classe à quel point il est agréable de travailler avec eux. Pour ma part, en tant que professeur stagiaire, le fait de ne pas avoir à dépenser d'énergie dans la gestion de classe me permet de me concentrer sur le contenu et la mise en oeuvre de mes séances, en testant différentes modalités de travail, parfois avec plus ou moins de succès.

Une des principales difficultés auxquelles j'ai été confrontée dès le début de l'année tenait à la prise en compte de l'hétérogénéité dans chacune de mes trois classes. En effet, si la plupart de mes élèves ont un niveau qui se situe entre B1 et B2 selon les activités langagières, les trois groupes sont hétérogènes avec, répartis sur les groupes, deux élèves bilingues dont une de niveau C2, quatre élèves de niveau C1 mais aussi cinq ou six élèves dont le niveau ne dépassait pas A1 en début d'année, en production écrite en particulier.

La question de la différenciation, c'est à dire de la diversification de mes méthodes d'enseignement et des activités et tâches proposées pour répondre au mieux à la diversité des élèves, a donc été au coeur de ma réflexion dans un premier temps. Il s'agissait, en particulier dans ma classe de 2°3, de permettre aux élèves les plus en difficulté, ceux entrés en seconde avec un niveau

A1 en expression comme en compréhension, de pouvoir suivre et participer aux échanges. Je devais en même temps veiller à proposer un contenu culturel et une réflexion suffisamment riches pour que chacun progresse et apprenne, y compris mon élève bilingue franco-américaine.

J'ai donc commencé à lire des travaux sur la différenciation, mais les articles que je trouvais étaient surtout théoriques quand j'avais plutôt besoin de conseils pratiques qui m'auraient renseignée sur la façon dont je pouvais différencier ma pédagogie, concrètement et dans le cadre d'activités ou de tâches précises. Sur les conseils de mes formatrices ESPE, j'ai néanmoins tenté de mettre en place quelques activités en différenciation, en formant dans un premier temps des groupes de besoins, puis des binômes tutorés¹. Mais outre les contraintes matérielles et l'investissement conséquent en termes de temps de préparation pour mettre en place ces séances, il m'a paru quelque peu difficile d'élaborer, dans le cadre de cette étude, une expérimentation qui aurait pu produire des résultats mesurables et quantifiables, car le sujet comme tel était trop large et nécessitait un recadrage.

J'ai donc décidé de me concentrer sur une étape de l'apprentissage en particulier, durant laquelle il est nécessaire (comme à tout moment) de prendre en compte la diversité des élèves : le moment de la correction, c'est à dire le retour sur la production post-évaluation, qui donne lieu à des activités de remédiation et de consolidation. Différencier est alors une obligation pour remédier au mieux aux besoins de chaque élève, tout en consolidant leurs connaissances et leurs compétences. Il s'agit donc d'une étape-clé dans le processus d'apprentissage, dont j'ai mis un certain temps à mesurer l'importance.

En effet, jusqu'au début de l'année, et les années précédentes, je n'avais jamais intégré la remédiation à mes pratiques pédagogiques. Pourtant, le fait que « l'évaluation condui[se] à la remédiation » est stipulé dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL : 2001). Mais trop souvent, pour moi, comme pour les élèves, l'évaluation constituait une fin en soi, surtout lorsqu'elle avait lieu en fin de séquence et correspondait à la tâche finale.

Lorsqu'il s'agissait de productions écrites, la remise des copies donnait généralement lieu à une correction frontale qui pouvait consister en une production-modèle que j'élaborais à partir des travaux de quelques élèves, ou un texte à trous à compléter de manière individuelle ou collective et qui revenait sur les erreurs linguistiques les plus fréquemment relevées dans les copies. Le tout était parfois accompagné d'une «fiche d'analyse de l'erreur » à compléter par les élèves (voir Annexe 1).

Le problème de ces corrections frontales est qu'elles sont à la fois décontextualisées et non individualisées. Les modèles de productions proposés étaient inatteignables pour mes élèves de

1. Binôme dans lequel l'un des deux élèves joue le rôle de tuteur.

niveau A1, à ce stade de leur apprentissage de la langue. Quant aux textes à trous, qui portaient sur des points linguistiques très spécifiques, ils relevaient davantage de l'évaluation que de la remédiation et ne donnaient pas aux élèves les moyens de comprendre la cause de leurs erreurs pour pouvoir les corriger et ne plus les reproduire.

En effet, je me suis rapidement aperçue que beaucoup d'élèves avaient tendance à refaire les mêmes erreurs linguistiques et/ou ne parvenaient pas à surmonter des difficultés d'ordre pragmatique (prise en compte de la situation d'énonciation, pertinence du contenu, organisation des idées, structure du texte). Or, l'autre problème majeur était que les corrections que je proposais ne visaient qu'une remédiation des erreurs portant sur la langue, et laissaient de côté les compétences pragmatiques et/ou culturelles, pourtant essentielles dans la construction du sens et l'ancrage des productions dans un contexte socio-linguistique significatif.

D'où la nécessité de revenir sur mes pratiques pédagogiques, avec comme objectif de proposer, après les travaux de production écrite, une remédiation différenciée, adaptée aux besoins de chaque élève et portant non seulement sur des points linguistiques, mais aussi sur des compétences pragmatiques, culturelles et socio-linguistiques.

Puisque cette étape de remédiation/consolidation intervient généralement après une évaluation, notée ou non, il m'a paru nécessaire d'effectuer des recherches et de lire un certain nombre de travaux sur l'évaluation et sur l'évolution du statut de l'erreur en vue de sa remédiation ; deux thèmes complémentaires qui ont et font toujours l'objet de nombreuses publications dans le champ de la recherche en didactique.

1.2. L'évaluation : positive et constructive

Avant d'aborder la question de la remédiation et de la consolidation des acquis, il me semblait important de revenir sur l'évaluation, puisque ces deux étapes sont étroitement liées.

Si la conception de l'évaluation a beaucoup évolué au cours de ces dernières décennies, toutes et tous s'accordent aujourd'hui à dire qu'elle doit être positive, formatrice et vectrice de progrès. Cette conception d'une évaluation positive est d'ailleurs celle qui est préconisée par l'Institution. Ainsi, le Bulletin Officiel du 10 février 2011 stipule que « L'évaluation visera à mettre en valeur ce que l'élève sait faire dans la langue étudiée plutôt que pointer ses lacunes. »

On trouvait déjà cette préconisation dans un autre texte officiel publié en 2003, l'« Accompagnement des programmes d'anglais pour la classe de seconde » :

L'évaluation diagnostique ne donne pas lieu à une note globale. Il en est de même de l'évaluation formative, qui doit être positive et incitative en cela qu'elle est conçue comme un élément de la formation des élèves. Au-delà du simple constat, les appréciations orales ou écrites du professeur peuvent également renseigner l'élève de manière nuancée sur ses réussites et ses points faibles, et lui donner des conseils pour qu'il puisse progresser. (2003).

Selon cette définition, l'évaluation est donc partie intégrante du processus d'apprentissage, et en tant qu' « élément de la formation des élèves », elle ne saurait se réduire à l'assignation d'une note sur une copie. Les auteurs du texte rappellent d'ailleurs que toutes les évaluations ne sont, et même ne doivent pas être notées.

Ainsi, Claire Tardieu établit la distinction entre des termes tels qu' « évaluer », « noter » et « contrôler », des mots couramment utilisés par les enseignants mais dont le sens n'est pas toujours précis.

Le terme « évaluer », dont l'étymologie renvoie à l'ancien français *value* (valeur, prix), admet les trois significations suivantes² :

- 1) « déterminer, délimiter, fixer avec précision »
- 2) « conjecturer, faire l'estimation d'une quantité, d'une durée qui n'est pas encore vérifiable »
- 3) « reconnaître la valeur de, estimer »

(Tardieu : 2009)

Comme l'explique Claire Tardieu, ces trois définitions semblent en partie contradictoires :

Comment concilier en effet « détermination précise » et « estimation approximative » ? La première définition suggère un jugement précis, avéré, objectif, relatif à une norme. La seconde entend plutôt un jugement global, prédictif et subjectif ; quant à la troisième, elle autorise la dimension subjective, voire affective. (Tardieu : 2009).

En réalité, « évaluer » recouvre tour à tour des aspects de chacune de ces trois définitions. « Noter », ajoute Claire Tardieu, serait plus proche du troisième sens d' « évaluer », puisqu'il s'agit, d'après le Petit Larousse, d' « estimer, apprécier le travail, la conduite de quelqu'un ». Cependant, « noter » peut aussi avoir une autre signification :

Mais « noter », c'est aussi, pour Littré « Marquer d'une manière défavorable, noter d'infamie, couvrir de honte ». L'ambivalence de la signification se traduit en termes de valeur dans l'attribution de « bonnes » ou de « mauvaises » « marques ». (Tardieu : 2009).

La note peut donc parfois s'avérer stigmatisante et démotivante car interprétée par l'élève comme la matérialisation de son incapacité à réussir. Des expérimentations sont menées depuis

2. D'après le TLFi (Trésor de la langue française informatisé).

plusieurs années dans le cadre des « classes sans notes », car ces problématiques ne sont pas propres aux classes de langues mais concernent toutes les disciplines.

En 2012, j'ai pu observer le fonctionnement d'un tel dispositif, mis en place à titre expérimental dans une classe de sixième au collège Jean Vilar à La Courneuve où je travaillais en tant qu'assistante pédagogique. J'avais des échos plutôt positifs de la part des collègues et les élèves semblaient avoir bien intégré le dispositif. Quelques parents avaient émis des réticences, jugeant que le concept était « un truc de profs fainéants » qui ne voulaient plus corriger de copies, mais un peu de pédagogie avait suffi à les rassurer.

Il n'en serait pas de même si une telle expérience était mise en place à Charlemagne, car comme l'explique Claire Tardieu :

Malgré tout, la note est souvent perçue comme une garantie de précision, émanant d'un barème, et quand les enseignants s'avisent de lui substituer une simple appréciation, une explication, un encouragement, ce sont souvent les élèves et les familles qui réclament la marque du chiffre sur la copie. (Tardieu : 2009).

Je me suis vite aperçue cette année que les notes avaient, pour mes élèves comme pour leurs parents, une importance souvent démesurée. Soucieux de leur avenir et désireux de constituer un bon dossier, les évaluations sont une source d'angoisse parfois pathologique chez certains. Malgré cela, élèves et familles sont demandeurs de notes, et en vue de leur orientation, qui pour beaucoup sera une classe préparatoire, l'administration n'accepterait sans doute pas une expérimentation impliquant une classe sans notes, du moins si elle ne s'inscrit pas dans un projet plus global.

Sans aller jusqu'à supprimer les notes, d'autres façons d'évaluer ont été proposées, notamment par Charles Hadji, qui conçoit l'évaluation comme une « pratique au service de la construction de la réussite de tous » (Hadji : 2015), et définit l'évaluation par objectifs, qui détermine « la congruence entre la performance et les objectifs » (Hadji : 1990).

Dans cet esprit, l'inspection générale, dans un rapport sur l'évaluation daté de 2007, nous rappelle que si l'on se réfère aux descripteurs du CECRL qui définissent en termes de compétences six niveaux répartis en trois types d'utilisateurs, que l'on prend en compte le niveau visé pour évaluer et que l'on détermine clairement les objectifs, alors la note, valorisante, fait sens pour l'élève :

La note en langue devrait correspondre à l'estimation donnée à une performance appréciée en rapport avec un niveau cible. Elle devrait renseigner sur les progrès accomplis et sur la façon dont les objectifs sont atteints. En effet, tant qu'une note n'est pas attribuée en fonction de l'objectif visé par l'évaluation, accompagnée des critères qui ont servi à l'établir et de conseils pour remédier aux erreurs, elle n'est pas d'une grande utilité pour l'élève. En revanche, lorsque l'objectif est clairement fixé, la note est une indication du chemin parcouru car elle mesure le degré d'atteinte de cet objectif et uniquement celui-ci. On pourrait alors envisager, pour chaque activité langagière, d'accompagner la note du niveau visé (A1, A2, B1, B2, etc.) et même d'attribuer la note maximale lorsque les objectifs caractérisant un niveau ont été atteints. (IG : 2007).

Enfin, se pose la question de comment évaluer la réalisation de travaux non purement scolaires, comme par exemple dans le cadre de l'élaboration de projets construits en partie à l'extérieur de la classe et impliquant un public, des intervenants ou des experts.

Cette conception de l'enseignement, et en particulier pour ce qui nous intéresse l'enseignement des langues, est apparue au début du 20ème siècle sous le nom de « pédagogie par le projet ». Elle correspond à une approche qui encourage l'interdisciplinarité, la collaboration et la créativité. En ce sens, Christian Puren définit le projet pédagogique comme « l'activité de référence de la perspective actionnelle en tant que la forme la plus aboutie de l'« action sociale » que vise cette nouvelle orientation didactique » (Puren : 2013).

Françoise Berdal-Masuy et Marion Botella, dans une étude visant à mesurer l'impact émotionnel de la pédagogie par le projet sur les élèves, reviennent sur les spécificités de cette approche :

Les enseignants qui mettent en place un projet pédagogique dans leurs cours de langue choisissent de centrer l'apprentissage sur le groupe, en insistant sur la dimension collective de la démarche. Leur objectif est de transformer les apprenants en acteurs sociaux, impliqués dans des situations de communication réelles et authentiques en vue d'acquérir une autonomie transférable dans d'autres situations. [...] Les scénarios pédagogiques inscrits dans une perspective actionnelle doivent laisser une part maximale de liberté aux étudiants, mais également favoriser la créativité et l'originalité des étudiants dans leurs collaborations. Ce type de pédagogie exige de l'enseignant qu'il s'inscrive lui-même dans une démarche de projet et se pose, non comme spécialiste, mais comme artisan. (Berdal-Masuy & Botella : 2013).

Mais comment alors, puisque le système scolaire réclame des notes, évaluer et noter des productions collectives demandant créativité et originalité ? Une solution serait de décomposer les étapes du travail et d'assigner des notes individuelles lors de micro-tâches préparatoires.

Pour Howard Gardner, l'évaluation traditionnelle pourrait, dans le cadre de la pédagogie par le projet, laisser la place à ce qu'il définit comme « la preuve sur le terrain », mesurée à travers le degré de satisfaction d'une audience par exemple, ou le ressenti des visiteurs d'une exposition

organisée par les élèves. L'évaluation au sens classique du terme (que Gardner appelle « test formalisé ») deviendrait alors obsolète :

Quand l'évaluation se fond progressivement dans le paysage, elle n'a plus besoin d'être distinguée des autres activités de la classe. À l'instar de ce qui se passe dans un bon apprentissage, les enseignants et les élèves sont toujours en train d'évaluer. Il n'y a plus alors nécessité d'enseigner pour l'évaluation parce que l'évaluation est omniprésente ; le besoin de tests formalisés pourrait bien disparaître. (Gardner : 1996).

Parmi les nombreux avantages que cette approche présente (socialisation, collaboration, investissement, motivation), elle pourrait également permettre aux élèves de dédramatiser le moment de l'évaluation en abolissant la frontière entre activités de classe et moment d'évaluation et en cessant de faire de la note une fin en soi.

Sur un plan personnel, ces pratiques, que j'espère pouvoir mettre en place dans les années à venir, sont encore éloignées de ma propre pratique sur le terrain. Si mes projets s'articulent autour d'une tâche finale dans le cadre de l'approche actionnelle, je n'ai que très rarement réussi à dépasser le cadre de la classe³ et les évaluations que j'ai proposées étaient plus des « tests formalisés » que des évaluations par « preuve sur le terrain ».

En plus des modalités d'évaluation, et toujours dans l'optique de remédier au mieux aux difficultés des élèves à l'écrit, j'ai également été amenée à réfléchir à la façon dont je percevais et traitais les erreurs dans les copies.

1.3. L'erreur : quoi corriger, et comment ?

Dès 1938, Gaston Bachelard affirmait : « on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites », ce qui implique qu'on ne peut « se former qu'en se réformant » (Bachelard : 1938). Anne-Claude Berthoud rappelle à son tour, en 1987, que c'est « en se trompant qu'on apprend » (Berthoud : 1987), l'erreur étant inhérente au processus d'apprentissage selon la théorie constructiviste.

Bien qu'il existe encore des conceptions très négatives de l'erreur dans certaines cultures et chez certains enseignants, en didactique, le statut de l'erreur a beaucoup évolué dans les modèles pédagogiques au cours des dernières décennies, comme l'explique Claire Tardieu :

3. Ce fut néanmoins le cas, à une échelle modeste, lors de la conception par les élèves d'affiches sur le tourisme durable exposées au cdi du lycée au mois de novembre dernier.

On s'efforce depuis l'adoption de l'approche communicative et cognitive (au milieu des années 1980) de préférer au terme de « faute » celui d'« erreur » en arguant que le premier véhicule des connotations morales et induit des sentiments de culpabilité, alors que le second, purement technique, fournit un renseignement à la fois didactique et psycholinguistique. (Tardieu : 2009).

Dans les modèles constructiviste et behavioriste, ces erreurs ne sont plus, comme le souligne Jean-Pierre Astolfi, considérées comme « des fautes condamnables » mais au contraire comme des « symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée », des « analyseurs des processus intellectuels en jeu » (Astolfi : 1997).

Les erreurs permettraient même « d'accéder à l'interlangue de l'apprenant » (Chiahou et al. : 2009), autant d'éléments qui expliquent que le terme même ait pu être remis en question : « le terme d'erreur lui-même est inapproprié puisqu'il s'agit d'un processus constitutif d'un système en construction » (Narcy-Combes : 2005).

Si dans le champ de la recherche en didactique, l'erreur semble aujourd'hui bénéficier d'un statut positif et constituer une étape indispensable au processus d'apprentissage, il n'en reste pas moins que sur le terrain, l'erreur dérange, ou plutôt questionne l'enseignant qui a parfois l'impression d'avoir échoué dans sa mission :

Si l'erreur dérange, il n'en demeure pas moins que l'enseignant y est confronté au quotidien et qu'il doit, s'il la considère comme un problème, tenter d'y remédier. (Chiahou et al. : 2009).

Se pose alors la question de la correction, quoi corriger, et comment corriger le plus efficacement possible pour que la correction devienne une relation d'aide et de formation. En effet, comme le soulignent Odile et Jean Veslin, le moment de la correction des copies est une activité lourde d'implications :

La correction de copies, comme tout acte d'évaluation, soulève des problèmes, tant du côté des correcteurs que du côté des corrigés. C'est une activité lourde, par ses implications dans le vécu des uns et des autres et par ses conséquences. (Veslin : 1992).

Et pour Chiahou et al. les dangers sont réels :

Concernant l'erreur, nous considérons que, traitée de façon inadéquate, la progression de l'apprenant se trouve entravée. [...] Loin de faciliter la progression de l'apprenant, la correction de l'erreur peut être vécue comme une stigmatisation et provoquer de véritables blocages. (Chiahou et al. : 2009).

Or il semble désormais admis que pour traiter correctement une erreur, il soit nécessaire d'en identifier la nature, d'en comprendre les causes et d'identifier ce à quoi elle est liée.

Dès 1978, James Hendrickson posait la réflexion en ces termes :

- Should learners' errors be corrected?
- When should learners' errors be corrected?
- Which errors should be corrected?
- How should errors be corrected?
- Who should do the correcting? (Hendrickson : 1978)

S'agissant de déterminer quelles erreurs doivent être corrigées, Danielle Guénette et Gladys Jean soulignent que certaines erreurs sont plus facilement rectifiables que d'autres, et ce en fonction de la complexité de la règle à laquelle elles se rapportent :

Il semble donc évident, compte tenu des réflexions et des études des auteurs sur le sujet, que la rectifiabilité d'une erreur se rapporte assez directement à la complexité de la règle touchant l'emploi de l'élément linguistique en question. (Guénette & Jean : 2012).

Les erreurs facilement rectifiables et dont la correction peut s'avérer efficace sont celles qui portent sur un élément linguistique reposant sur une règle simple, courte et claire, dont l'usage est assez fréquent et pour lequel il existe une structure similaire dans la langue maternelle de l'élève. Les erreurs de type syntaxique, ou portant sur un choix lexical, seraient quant à elles plus difficiles à traiter.

Une fois la distinction établie entre ces types d'erreurs, Guénette & Jean identifient trois grands types de correction⁴ : la « rectification », qui consiste à fournir à l'élève la forme correcte, l'« incitation », qui « incite l'apprenant à s'autocorriger par la voie de commentaires, de questions ou d'autres techniques », et la « reformulation », qui consiste à « réécrire en partie le texte de l'élève dans le but de lui fournir un modèle avec lequel comparer sa production » (Guénette & Jean : 2012).

Toujours selon ces auteurs, qui reprennent les résultats de travaux antérieurs, c'est plutôt l'incitation, propice à induire un questionnement sur la langue de la part de l'élève, qui serait à privilégier.

Tedick & de Gortari insistent également sur l'importance de l'autocorrection :

It's important to let the learner self-correct. Remember that your students may well be more capable than you think! As teachers we often feel an urge to rush in with the correct response before students have had enough time to process the information. If we allow time and provide appropriate cues for the learner to self-repair, more often than not the student will come through. The least effective technique for correcting a student's incorrect language use is to simply give them the answer. (Tedick & de Gortari : 1998).

4. Lyster & Ranta (1997) identifiaient six stratégies de correction différentes pour les productions orales, de la correction explicite à la demande de clarification sous forme de questions formulées par l'enseignant, jusqu'à la répétition par l'enseignant de l'erreur de l'élève pointée par l'intonation.

Cependant, Guénette & Jean expliquent que rectification et reformulation peuvent également être efficaces, en particulier lorsque les apprenants ont un niveau moins avancé et ne sont pas en mesure de corriger eux-mêmes leurs erreurs.

Le fait que soient essentiellement abordées les erreurs linguistiques dans la littérature semble bien refléter la place prépondérante que prend encore ce type d'erreurs parmi les critères d'évaluation des enseignants de langue, comme le déplore Marie-France Chen-Géré, IPR d'anglais :

La propension à corriger les erreurs linguistiques (grammaticales et lexicales en particulier) au détriment des erreurs sociolinguistiques ou socioculturelles, ou encore, pragmatiques, semble avérée, quand les malentendus viennent le plus souvent d'erreurs du deuxième ou du troisième type. (Chen-Géré : 2004).

D'où la nécessité d'une part de ne pas réduire l'évaluation à une performance linguistique et donc de ne pas limiter la correction des productions écrites aux seules erreurs portant sur la langue, et d'autre part de proposer des activités de remédiation qui visent l'acquisition et la consolidation de compétences pragmatiques, culturelles et socio-linguistiques. C'est ce que j'ai tenté de mettre en place dans le cadre de mon expérimentation.

2. L'expérimentation : état des lieux, protocole et résultats partiels

2.1. L'état des lieux

Je suis partie du constat que mes pratiques d'évaluation en production écrite étaient trop centrées sur la compétence linguistique, et ne prenaient pas suffisamment en compte l'acquisition de compétences pragmatiques et culturelles, ce que reflétaient les copies de mes élèves après correction (voir Annexe 2). J'avais tendance à ne signaler que les erreurs portant sur la langue, la grammaire et le lexique en particulier, parfois sous forme d'une rectification avec indication de la forme correcte, ou sous forme d'incitations lorsque je spécifiais la nature de l'erreur avec un code connu des élèves, pour les inviter à s'autocorriger.

Je prenais rarement le temps de valoriser en marquant clairement ce qui avait été bien réussi et n'indiquais pas toujours précisément ce qui restait à travailler pour atteindre les objectifs fixés. Dans un premier temps, j'ai donc décidé de définir avec les élèves, en amont et après un temps de réflexion collective, les critères de réussite pour une tâche donnée, qui devaient également correspondre à mes critères d'évaluation. Cela permettait aux élèves de cibler précisément les points à travailler, et de mon côté, le fait d'avoir fixé ces objectifs, notamment ceux qui portaient sur des compétences pragmatiques, m'obligeait à les prendre davantage en compte lors de l'élaboration des grilles d'évaluation pour la tâche.

La correction ne pouvait alors plus se résumer à une reprise frontale et collective des erreurs linguistiques les plus fréquemment recensées. Dans un premier temps, j'ai demandé aux élèves de remplir après chaque travail de production écrite une fiche d'analyse de l'erreur en trois colonnes, avec la forme erronée, la source de l'erreur ou la règle de grammaire en jeu, et la forme correcte (voir Annexe 1). N'ayant pas procédé, au début de l'année, à un relevé systématique de ces fiches, il m'a été difficile dans un premier temps de déterminer leur degré d'efficacité.

J'ai toutefois décidé de les conserver dans le cadre de mon expérimentation, en parallèle des activités de remédiation mises en place, car il me semble qu'il ne peut être que bénéfique pour les élèves de prendre du temps pour revenir sur leurs erreurs, déterminer leur nature et réfléchir à leurs causes, en particulier lorsqu'il s'agit d'erreurs facilement rectifiables⁵.

Je reviendrai sur l'analyse de l'impact de ces fiches dans la réduction des erreurs linguistiques après avoir décrit le protocole expérimental élaboré dans le cadre de cette étude.

5. Au sens où les définissent Guénette & Jean (2012).

2.2. Le protocole expérimental

L'objectif principal de l'expérimentation mise en place était de tenter de déterminer dans quelle mesure les activités de remédiation et de consolidation proposées après une tâche d'expression écrite permettent de répondre aux besoins des élèves en les aidant à acquérir et/ou à consolider certaines compétences, notamment pragmatiques. Il s'agissait donc de ne pas se limiter aux compétences linguistiques qui, comme nous l'avons vu, ont encore trop souvent tendance à occuper une place prépondérante.

L'expérimentation a été mise en place dans le cadre d'une séquence intitulée "Green Art". Cette séquence avait pour thème les artistes engagés pour la promotion de la cause environnementale, des artistes dont l'objectif est de sensibiliser le public à ces problématiques à travers leur art.

La tâche finale consistait à rédiger un article de presse, ce qui nécessitait pour les élèves d'avoir intégré les codes d'écriture du genre. La première partie de l'article devait faire la promotion d'un événement à venir ("Green Arts Festival") à partir de l'affiche du festival projetée au tableau, tandis que la deuxième partie était centrée sur un artiste en particulier dont l'élève/journaliste avait réalisé une interview au préalable (support fourni) et devait rapporter quelques propos au discours direct (voir Annexes 3 et 4).

Les activités de remédiation/consolidation ont été proposées à deux de mes trois groupes de seconde, le dernier groupe ayant travaillé uniquement à la remédiation d'erreurs de type linguistique à partir d'une fiche d'analyse de l'erreur⁶.

Pour les deux groupes ayant participé à l'expérimentation, la séquence s'est déroulée en plusieurs grandes étapes : tout d'abord des activités de réception (CE : articles de presse, et CO) avec repérage et analyse des caractéristiques de la structure d'un article de presse.

Ces activités de réception ont donné lieu à une évaluation formative qui consistait à rédiger de manière individuelle un court article sur une artiste, à partir d'un support vidéo étudié en classe et des informations mises en commun.

Le rendu de ces articles a été l'occasion pour moi d'annoncer aux élèves la tâche finale et de réfléchir collectivement aux critères de réussite (et donc d'évaluation) pour cette tâche finale, à partir des remarques et annotations sur les copies notamment. L'objectif était de valoriser les productions afin que les élèves prennent conscience de ce qu'ils avaient bien réussi à faire et

6. Fiche qu'ont également rempli les deux groupes participant à l'expérimentation (voir 2.1).

devaient conserver, mais aussi de ce qu'il leur restait à travailler, en sachant précisément ce qui était attendu d'eux pour la tâche finale.

Fixer ces objectifs avec les élèves m'a permis d'introduire et de montrer l'intérêt de l'activité de remédiation que j'avais élaborée à partir de l'observation, dans leurs productions, des points essentiels à retravailler. En effet, beaucoup n'avaient pas intégré et donc n'avaient pas su reproduire la structure canonique d'un article de presse (titre accrocheur, sous-titre qui développe le titre et incite à une entrée dans l'article, premier paragraphe qui pose la situation d'énonciation), autant d'éléments que nous avons repéré et analysé en amont lors des activités de réception.

À la suite de cette première évaluation formative non notée, j'ai donc décidé de proposer l'activité de remédiation suivante : à partir de quatre articles de presse liés au thème de la séquence, les élèves ont retravaillé la structure d'un article en observant tout d'abord titres et sous-titres, les différentes natures de titres que l'on peut trouver (interrogation, assertion, phrase nominale...). Ils ont ensuite repéré les éléments permettant d'associer chaque titre à son sous-titre, puis au premier paragraphe correspondant. Ils ont repéré les échos qu'il y avait entre les différentes parties, et la fonction propre à chacun des éléments (voir Annexe 5).

Cette première activité de remédiation/consolidation a donné lieu à une activité de production, qui avait pour objectif principal l'enrichissement syntaxique et lexical : à partir de mots-clés, les élèves devaient rédiger le deuxième paragraphe de l'un des (début d') articles étudiés, de manière individuelle (voir Annexe 6), après que nous en ayons rédigé un ensemble.

Cette activité correspondait à un approfondissement plus qu'à une activité de transfert car elle ne portait pas sur la rédaction de titres ou de sous-titres. Les consignes manquaient de clarté, ce qui a donné lieu à quelques confusions. Certains élèves m'ont dit qu'ils avaient été gênés dans la compréhension des mots-clés fournis comme une aide, et donc pénalisés pour la rédaction.

Une autre piste possible pour travailler les titres et sous-titres, qui aurait sans doute été plus pertinente, aurait été de donner le premier paragraphe et le squelette d'un article et de faire formuler titre et sous-titre.

Une autre difficulté fréquemment relevée dans ces premiers articles a été l'insertion de quelques occurrences de discours direct dans le corps de l'article, un point qui faisait explicitement partie des consignes. Dans de nombreuses productions, soit les citations étaient absentes, soit il manquait le segment introducteur, ou encore les propos cités venaient se substituer à la rédaction sans illustrer ou expliquer une idée développée.

D'où la proposition d'une seconde activité de remédiation, à partir de l'analyse d'un autre article. Les élèves avaient pour consignes de repérer des occurrences de discours direct, des verbes introducteurs et la typographie et la syntaxe des segments introducteurs ; avant une mise en commun de ces observations et une conceptualisation (voir Annexe 7).

A l'issu de ces premières activités de remédiation, les élèves ont eu à réinvestir ce qu'ils avaient travaillé, en réalisant la tâche intermédiaire. Faite en classe de manière individuelle, elle a été évaluée et a fait l'objet d'une note, contrairement à la première évaluation formative. Cette tâche intermédiaire comportait une partie compréhension écrite suivie d'une partie expression écrite qui s'appuyait sur le texte en question, puisqu'il s'agissait de rédiger un article à partir du script de l'interview d'un artiste (voir Annexe 8).

Au vu des productions, il apparaissait qu'outre les erreurs de nature linguistique ou celles liées à des problèmes de compréhension du texte support, les principales difficultés pour les élèves portaient sur des compétences pragmatiques et socio-linguistiques non encore totalement acquises, à savoir la structure de l'article, la pertinence des occurrences de discours direct insérées dans le corps de l'article et le registre employé, avec encore trop de marques d'oralité.

Pour les deux groupes concernés, les séances suivantes de remédiation ont donc porté sur ces aspects. A partir de l'analyse d'un document vidéo, les élèves ont réfléchi en groupes à la façon d'organiser les idées dans le cadre de la rédaction d'un article dont l'objectif était de décrire le projet présenté dans la vidéo. Ils devaient également penser à comment introduire des propos rapportés (pertinence, illustration ou prolongement d'un développement, segment introducteur) pour faire part de l'opinion d'un habitant du quartier sur le projet.

Cette activité a été suivie d'une mise en commun avec la rédaction collective du squelette de l'article. L'accent a été mis sur l'insertion des propos rapportés. Outre la façon dont ils étaient introduits, le but était aussi de faire réfléchir les élèves à la fonction de ces propos au sein de l'article, afin qu'ils soient capables de reproduire le procédé dans leurs propres productions (voir Annexe 9).

Lors de la remise des articles (tâche intermédiaire), les trois classes ont rempli une fiche d'analyse de l'erreur, en binôme, dans le cadre d'une activité d'inter-correction en tutorat où un élève qui avait fait moins d'erreurs portant sur la langue était chargé d'aider un autre qui avait plus de points à revoir.

A l'issu de ces séances de remédiation et de consolidation, les élèves d'une des deux classes ayant participé à l'expérimentation ont réalisé la tâche finale d'expression écrite, en classe et de manière individuelle, avec comme support pour écrire leur article l'affiche d'un festival sur le thème

de l'art environnemental projetée au tableau et le script de l'interview d'un photjournaliste engagé dans la lutte pour la sauvegarde des espaces (voir Annexes 3 et 4).

En ce qui concerne mes deux autres classes, des circonstances indépendantes de ma volonté, une intervention au lycée dans le cadre de la lutte contre les discriminations, puis le blocage du lycée par les élèves en soutien au mouvement d'occupation des universités, ne m'ont malheureusement pas permis de mener à terme l'expérimentation dans ces deux groupes, qui, au moment de la rédaction de ce travail, n'ont pas encore pu réaliser leur tâche finale. Si la situation le permet, les élèves des deux groupes (dont l'un est le groupe-test qui n'a pas participé à l'expérimentation) effectueront la tâche finale à la rentrée et les résultats seront présentés lors de la soutenance.

Pour la classe de 2^o3, les tâches intermédiaires et finales ont pu être évaluées. Dans les deux cas, la priorité était donnée aux compétences pragmatiques, selon les critères de réussite construits avec les élèves. Étaient pris en compte le respect de la situation de communication, la structure/les éléments propres à un article de presse, l'organisation des idées et la pertinence du contenu, l'insertion de propos rapportés, le registre et enfin la correction et la richesse de la langue (grammaire, syntaxe, temps, lexique, orthographe).

Puisqu'il s'agissait de tâches de nature comparable dans les deux cas, elles ont été évaluées selon les mêmes critères, ce qui aurait dû me permettre d'observer la progression au sein de chaque groupe, mais aussi l'écart de progression relative entre les deux groupes ayant bénéficié des activités de remédiation d'une part, et le groupe n'en ayant pas bénéficié d'autre part, et ce sur chacun des critères de réussite évalués. C'est cet écart (ou absence d'écart) dans les progrès des différentes classes qui devait me donner une idée de l'efficacité des activités de remédiation et de consolidation proposées.

J'avais également pensé donner un questionnaire à remplir aux élèves, pour avoir leur ressenti sur la pertinence et l'utilité pour eux de ces activités de remédiation, mais encore une fois les circonstances, et un manque d'anticipation malheureux, ne m'en ont pas donné l'occasion.

2.3. Les apports de l'étude

Les résultats qui vont être présentés sont donc des résultats partiels qui seront complétés lors de la soutenance. Ils reposent sur l'analyse des productions d'un seul groupe de 23 élèves (classe de 2^o3), avec des données à la fois quantitatives et qualitatives.

L'étude ayant été menée sur un échantillon réduit et sur une période de temps assez courte⁷, l'objectif ici n'est pas de proposer des généralisations quant à la validité de mon hypothèse de départ – à savoir la mesure du degré d'efficacité des activités de remédiation et de consolidation pour l'acquisition de compétences pragmatiques en production écrite – mais seulement d'effectuer un certain nombre d'observations qui pourront m'orienter dans mes pratiques pédagogiques.

Dans un premier temps, je ferai des remarques générales que j'illustrerai de quelques chiffres, avant de passer à l'examen plus en détails de deux cas en particulier, pour finir par tirer quelques conclusions de cette étude.

Dans l'ensemble, la tâche finale a été plutôt bien réussie, et de nombreux élèves ont fait des progrès remarquables par rapport à la tâche intermédiaire. Ils ont en particulier beaucoup mieux réussi à reproduire la structure d'un article. Tous ont pensé à formuler un titre, parfois non dénué d'humour et d'originalité. Tous ou presque ont intégré un sous-titre qui reprenait le titre en le développant, et seule une élève n'a pas inséré d'occurrences de discours direct⁸.

Si l'on compare les notes obtenues pour la tâche intermédiaire avec celles de la tâche finale, la moyenne de la classe a progressé de 7,31 %, passant de 13,96 à 14,98. 11 élèves ont obtenu une note plus élevée que lors de la tâche intermédiaire – une élève a conservé la même note – et sur ces 11 élèves, 7 ont augmenté leur note de 3 points ou plus.

Plus significatif que des moyennes globales, il m'a semblé pertinent d'analyser les moyennes des notes dans le détail, en isolant chacun des critères qui étaient pris en compte.

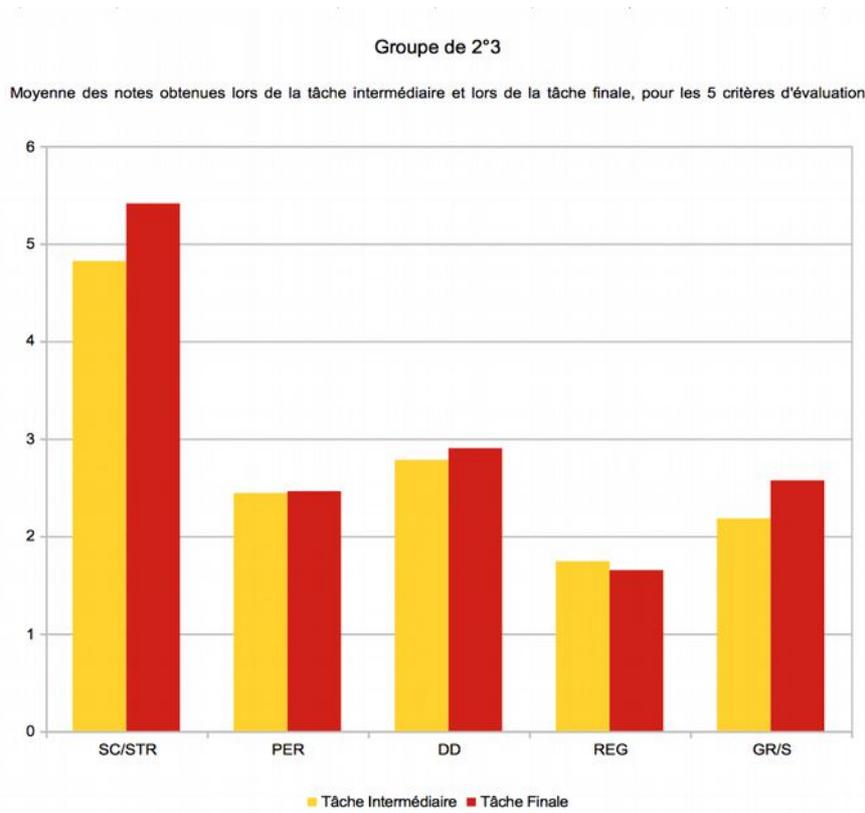
Les productions des élèves étaient évaluées selon 5 critères (les mêmes pour les deux tâches), à savoir :

- la prise en compte de la situation de communication et le respect de la structure de l'article (SC/STR) sur 6 points
- le contenu, sa pertinence et son originalité (PER) sur 4 points
- l'insertion dans le corps de l'article de propos rapportés de l'artiste sous la forme d'occurrences de discours direct (DD) sur 4 points
- le registre de langue employé, qui devait être adapté au contexte (REG) sur 2 points
- la correction et la richesse de la langue, grammaire, syntaxe et lexique (GR/S) sur 4 points.

7. L'expérimentation a été mise en place sur une séquence, commencée le 10 mars dernier et dont la tâche finale a eu lieu, pour le groupe de 2^o3, le 10 avril (soit 14 séances en tout, évaluations et remédiations incluses).

8. Je précise que durant la réalisation de la tâche finale, les élèves n'avaient ni consigne formulée, ni liste des éléments attendus mais uniquement l'affiche et la transcription de l'interview de l'artiste.

Le diagramme suivant représente les moyennes des notes obtenues pour chacun des 5 critères lors des deux évaluations :



On peut voir que les compétences linguistiques ne représentent qu'un cinquième de la note, et l'essentiel porte sur les compétences pragmatiques travaillées lors des activités de remédiation/consolidation. Les chiffres confirment mon ressenti puisqu'en moyenne, les notes ont été meilleures lors de la tâche finale en ce qui concerne la structure de l'article (4,82 => 5,41), l'insertion du discours direct (2,78 => 2,90) et la langue (2,18 => 2,57).

Les 7 élèves dont les notes ont le plus augmenté ont tous gagné des points sur la structure de l'article. Sur l'ensemble du groupe, 15 élèves sur 23 ont progressé dans cette compétence particulière. Le fait d'avoir passé du temps à détailler des articles, à formuler titres et sous-titres et à réfléchir ensemble à l'organisation des idées semble donc bien avoir aidé à combler des lacunes pour certains, et à consolider des compétences pour d'autres.

Une élève en particulier est passée de 0 à 5,5 sur 6 sur ce critère de la structure de l'article. Lors de la tâche intermédiaire⁹, elle n'avait pas du tout tenu compte des spécificités du genre. Sa production se résumait à un bloc à l'intérieur duquel les idées n'étaient pas organisées, et ne comportait ni titre ni sous-titre. Ce qu'elle a réussi à produire lors de la tâche finale illustre les progrès accomplis (voir Annexe 10).

9. Encore une fois, il ne m'a malheureusement pas été possible de récupérer ces travaux.

Le titre, bien que ne mentionnant pas le festival, est accrocheur et cohérent avec le sous-titre. Le premier paragraphe pose la situation tout en faisant la promotion du festival à venir. L'essentiel est donc présent, et la remédiation a permis l'acquisition des compétences pragmatiques qui n'avaient pas encore été intégrées au moment de la tâche intermédiaire.

L'insertion de discours direct dans le corps d'un article était l'une des autres compétences pragmatiques que je souhaitais développer en priorité chez les élèves dans le cadre de cette séquence. Si l'on se limite aux notes, on serait tenté de conclure que la progression moyenne du groupe dans ce domaine a été relativement limitée. Néanmoins, sur un plan qualitatif, l'insertion d'occurrences de discours direct s'est souvent faite de manière plus habile, plus pertinente, ce qui montre que les élèves ont mieux saisi la fonction de ces citations dans un article.

Un élève en particulier est passé de 0 à 4 sur 4 sur ce critère. Lors de la tâche intermédiaire, il avait inséré quelques propos de l'artiste dans son article, mais sans guillemets ni verbes introducteurs. De plus, les propos choisis n'étaient pas pertinents et le passage manquait de cohésion.

L'extrait de l'article qu'il a produit pour la tâche finale (voir Annexe 11) montre qu'au delà de la syntaxe, l'élève a compris le rôle que jouaient ces citations, et donc la façon dont elles devaient être introduites.

Pour un certain nombre d'élèves, ce point reste cependant une difficulté, liée à l'obstacle que constitue parfois le déficit de compréhension du texte source.

Enfin, la fiche d'analyse de l'erreur semble également avoir été utile à une grande partie des élèves, qui ont su tirer profit d'une réflexion sur leurs erreurs linguistiques les plus fréquentes et sur leur cause ; un travail réflexif qui leur a permis de corriger des habitudes parfois solidement ancrées¹⁰.

10. Je n'ai malheureusement pas pu récupérer les fiches faute d'avoir pu revoir les élèves. Sur ce point également j'espère pouvoir fournir des résultats plus précis lors de la soutenance.

Conclusion

Cette étude, bien qu'inachevée, apporte néanmoins quelques résultats intéressants. L'analyse des données recueillies sur le groupe de 2°3, un des deux groupes qui a participé à l'expérimentation, confirme l'apport des activités de remédiation et de consolidation dans le processus d'apprentissage, dans le sens où ces activités ont contribué à l'acquisition de compétences pragmatiques encore trop souvent reléguées au second plan.

Il s'agissait d'ailleurs de ma première réelle tentative pour introduire la remédiation sous forme d'activités, avec corpus et activités de transfert, et centrée sur des compétences pragmatiques. Les progrès des élèves dans les compétences visées et l'acquisition de savoirs-faire ont été remarquables, y compris en comparaison avec des tâches effectuées durant les séquences précédentes.

Initialement, mon projet était plus ambitieux. D'une part, il devait être mené sur plusieurs séquences, ce qui m'aurait permis de mesurer les effets d'une remédiation sur la durée. D'autre part, j'avais prévu d'inclure davantage de différenciation à l'expérimentation en proposant, au cours d'une même séance, une plus grande variété de supports et d'activités afin de répondre au mieux aux besoins de chaque élève. Des contraintes de temps et un manque d'organisation ne m'ont pas permis, jusqu'à présent, de mettre en place une remédiation réellement différenciée, ni d'en constater les résultats à moyen ou long terme.

Sur le plan personnel, ce travail de recherche et de réflexion autour des pratiques pédagogiques que j'ai développées au cours de mes années de stage m'a permis de prendre du recul et de remettre en question certaines de mes pratiques (volonté d'intégrer remédiation, consolidation et différenciation) et même certaines de mes conceptions, sur la correction et l'évaluation en particulier. Car comme nous le rappelle Claire Tardieu :

Notre mission d'éducateur n'est-elle pas de donner confiance à la jeunesse et de la soutenir dans ses aspirations, plutôt que de la corriger systématiquement, de lui tronquer les ailes ? (Tardieu : 2009).

Bibliographie

Documents officiels

- ▶ *Accompagnement des programmes d'anglais pour la classe de Seconde.* (2003). Paris : CNDP.
- ▶ *Bulletin officiel n °6 du 10 février 2011.*
- ▶ *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* (2001). Conseil de l'Europe. Paris : Didier.
- ▶ Inspection générale. (2007). *L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution.*

Ouvrages

- ▶ Astolfi, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner.* Paris : ESF.
- ▶ Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique.* Paris : Vrin.
- ▶ Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples.* Paris : Retz.
- ▶ Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu.* Paris : ESF.
- ▶ Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école. Pour la réussite de tous les élèves.* Paris : Nathan.
- ▶ Nancy-Combes, M-F. (2005). *Précis de didactique. Devenir professeur de langue.* Paris : Ellipses.
- ▶ Veslin, O & J. (1992). *Corriger des copies : évaluer pour former.* Paris : Hachette Education.

Articles

- ▶ Berdal-Masuy, F & M. Botella. (2013). La pédagogie par le projet favorise-t-elle l'apprentissage linguistique ? Mesure de l'impact émotionnel de ce type d'approche sur les apprenants. *LIDIL*, 48, 57-76.
- ▶ Berthoud, A-C. (1987), Les erreurs des apprenants : au panier ou sous le microscope ? *Les Langues modernes*, (5), 11-17.
- ▶ Chiahou, E. Izquierdo, E & M. Lestang. (2009). Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Cahiers de l'APLIUT*, 28, (3), 55-67.
- ▶ Guénette, D & G. Jean. (2012). Les erreurs linguistiques des apprenants en langue seconde : quoi corriger, et comment le faire ? *Correspondance*, 18, (1).
- ▶ Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, 62, 387-398.
- ▶ Lyster, R & L. Ranta. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- ▶ Tardieu, C. (2009). Corriger ou évaluer ? *Cahiers de l'APLIUT*, 28, (3), 9-25.
- ▶ Tedick, D & B. de Gortari. (1998). Research on error correction and implications for classroom teaching. *The ACIE Newsletter*, 1, (3).

Articles en ligne

- ▶ Chen-Géré, M-F. (2004). L'évaluation de l'expression orale en anglais. *Académie de Paris*.
- ▶ Puren, C. (2013). Perspective actionnelle et pédagogie de projet, apports historiques de deux mouvements pédagogiques. *Institut coopératif de l'École moderne (ICEM) – Pédagogie Freinet, le Groupe français d'Éducation nouvelle (GFEN)*.

Annexes

Annexe 1

NOM Prénom :
Classe :

Grille d'analyse de l'erreur
à relire avant chaque devoir

*Forme erronée	Source de l'erreur / Règle	Forme correcte

Annexe 2

Name: [redacted]
Class: 2nde 3.

Unit 4 "Robot Dreams" Written Expression

After her conversation with Elvex, Dr Calvin decides to write a report to her boss, Dr Cooper, in which she explains what happened, gives her impressions about Elvex and asks for advice about the decision to make. Using the notes she has taken, write the report for her. (180-200 words).

Hello Boss, I registre
We have a problem with Elvex, this morning he ^{told} ^{lex} me that he dreamt. But it is not the first time, (Pways) he ^{has} ^{trp/lex} did the same dream. In his dream, he ^{was} ^{trp} on a panorama ^{amercal} ^{lex}, he ^{sees} ^{sens?} robots working in dangerous and hostile environments. He said that some robots are ^{labouring} ^{ath} in heat and radiation, others ^{are} ^{gr} working in factories and undersea, it is too strange. Besides, there are even robots ^{who} ^{are} working in space or mining in the depths ^{of} ^{gr} earth, in dirty conditions. While, the more ^{surpr} ^{gr} it is that he dreamt that some robots ^{were} ^{lex} bowed down, so he thinks that the robots can ^{be} ^{lex/gr} weary. Although in ^{the} ^{gr} reality, Elvex knows the three laws of robotics, in the dream he ^{mentions} ^{gr} only the third and incompletely, for him the third law is: "The robot must protect their own existence", but it is not the complete quote! Furthermore, he ^{says} ^{ath} (that the robots are ^{oppressed} ^{ath} by the humans, so therefore they are weary and depressed. He and the other scientists are stunned but also scared that the robots might rebel.
The artificial intelligence of Elvex ^{has} ^{become} ^{ath} too dangerous, he might ^{kill} ^{ath} humans or become crazy. His brain is too ^{performing} ^{trp}, Dr. Calvin ^{is} ^{gr} agrees with me: Elvex is dangerous! So, ^{boss} ^{lex} give me the instructions, ^{which} ^{gr} ^{ath} decisions we have ^{to} ^{gr} make? we have to ^{kill} ^{lex} Elvex. We ^{are} ^{gr} asking you for advice about the decision to ^{make} ^{gr/synt}.
Thank you.

Annexe 3



3RD ANNUAL
**GREEN ARTS
FESTIVAL**
PRESENTED BY GREEN ARTS NETWORK

SATURDAY OCTOBER 28TH, 2017 12PM - 4PM
POZEN CENTER AT MASSART
621 Huntington Avenue, Boston

CELEBRATE SUSTAINABILITY AND THE ARTS AT THE
3RD ANNUAL GREEN ARTS FESTIVAL AT MASSART!

Join the community for a day of art, music, food, and more!
Meet artists you've seen on Green Arts Network, try some
fresh baked bread from our student-run brick oven, and learn
about local organizations working to fight climate change!

FIND OUT MORE AT: BIT.LY/GANfest2017

EVENT
WORKS SIM MASSART
MASSACHUSETTS COLLEGE
OF ART AND DESIGN

Annexe 4

Unit 6: "Green Art" Final Task

--	--

Your article : 280-300 words
=> **Select the relevant information**
=> **Rephrase = Use your own words**

Tuesday, October 24th 2017

Paul Nicklen's Interview :

"I fell through the ice for the first time when I was five years old [...]. It was winter 11 months a year. As I was travelling on the ice, navigating thin ice, snowmobiling, building igloos, pitching tents, catching seals, living on raw seal meat, living on raw caribou meat, I didn't realize that I was learning all these survival skills that would go on to make me comfortable in this environment."

"I found photography through frustration. As a biologist, I was watching big bears walk across the ice, white wolves, catching bearded seals and eating them on the ice, and all I had to show for that, at the end of this incredible expedition, was a stack of data sheets."

"Everything I've done in photography and storytelling has been to bridge the gap between the science that I loved and the public. It wasn't science, it wasn't the data, you need photography to connect people to that issue emotionally."

"I've always said heaven is here and now, I mean when I am under the ice or I am on the ice watching a big polar bear, [...] you always pinch yourself. I could never have envisioned anything more beautiful and intense and wonderful as what I'm seeing right now in front of me."

"Since I was a kid, there was an Arctic that I knew. That Arctic is disappearing. The ice is disappearing. We're gonna lose the entire summer extent of sea ice in the next five to ten years. We ultimately are going to see the collapse of an entire polar ecosystem."

"So there's an incredible urgency in the work that I'm doing. I must shoot these pictures now, these images have to be intimate. They have to be current, they have to be powerful. Enough to create behavioral change."

"If people are gonna care about this planet before it's too late we're at the turning point now. We need people to reconnect, that's why I work 18 hours a day, that's why I take the risks that I do, and that's why I shoot as many stories as I can in these polar ecosystems." [...]

"I'm an addict, I'm a wildlife, nature, storytelling addict. I love the unknown of getting in the water with a leopard seal or a walrus. To be vulnerable in the presence of an amazing animal, and being able to create art and change people's perceptions all at the same time, and to even translate what the scientists are trying to say, and have people potentially care about things like climate change and disappearing sea ice, that all collectively is the drug for me."

Annexe 5

The press article: structure

Match each title with its subtitle and its first paragraph:

Titles

- 1) *Can art put us in touch with our feelings about climate change?*
- 2) *Climate change art exhibition opens in Beijing*
- 3) *Ethics, Excess, Extinction*
- 4) *Resilience in the Age of Climate Change*

Subtitles

- A) AN EXHIBITION EXPLORING THE REALITY OF ENDANGERED SPECIES AND HUMANITY'S RESPONSIBILITY TO PROTECT THEM.
- B) EXHIBITION, CALLED UNFOLD, AIMS TO MERGE CULTURE AND SCIENCE TO PROVOKE CLIMATE DEBATE IN CHINA.
- C) WILL HUMANITY HAVE THE TOOLS TO ADAPT, SURVIVE AND THRIVE IN THE AGE OF CLIMATE CHANGE?
- D) PERHAPS THOUGHT-PROVOKING ART CAN HELP US COME TO TERMS WITH OUR CHANGING WORLD, BY FINDING NEW WAYS TO ENGAGE, INFORM AND HOPEFULLY INSPIRE ACTION. FOR HASN'T ART ALWAYS BEEN THE BRIDGE BETWEEN THE HEAD AND THE HEART?

First paragraphs

e) With that aim, the ART+CLIMATE=CHANGE 2017 festival, organised by CLIMARTE, features 30 specially curated exhibitions running from April 19 to May 14 in galleries across Melbourne and regional Victoria, following on from their previous award-winning festival in 2015.

f) With its greenhouse gas emissions continuing to soar and environmental concerns a hot topic, China is perhaps the perfect venue for a different way of looking at the issue of climate change – through art.

g) In this exhibit by Art Works for Change, thirteen visionary artists and architects consider the consequences of climate change, including excess heat, drought, flooding, extreme weather events, food insecurity, displacement, and the loss of biodiversity. Through their work, we can visualize the challenges of a warming planet, and discover opportunities to overcome them through innovation and resilience.

h) Sometimes, we find ourselves ascribing animals a strong moral status while other times denying them any kind of status at all. Within this exhibition, artists explore animals' role in our society and the value that human beings accord non-human animals within our moral system of right and wrong.

Annexe 7

The rise of climate-change art

Artists are waking up to climate change. But what good can they do – and how green is their work? Cornelia Parker, Gary Hume and Keith Tyson reveal how they're dealing with the threat of catastrophe

- 1 [...] Saraceno is one of several artists appearing at Copenhagen and in the Royal Academy's Earth show, which opens in London this week. Some activists have wondered why the art world has been slow to grasp the significance of climate change, so you could argue that these exhibitions represent a dramatic awakening. Curators on both sides of the North sea say the response from artists has been so enthusiastic that they could have filled their spaces twice over. And both report unusually enthusiastic support from governments: the Department of Energy and Climate Change has paid for a free guide for every visitor to Earth. It's as if politicians, recognising the limits of their ability to engage the public on this issue, are turning in desperation to other means of communicating the enormity of what is at stake. "I didn't want penguins or icebergs," says Kathleen Soriano, one of Earth's curators. "There's nothing literal. We're not offering information – if visitors want that, we have a website. We wanted people to have an aesthetic response." [...]

Gary Hume's work, *The Industrialist*, is a lead tracing of a factory chimney billowing smoke. He calls it an epitaph for industrialists, but admits he finds the brief a challenge. "How do you depict global catastrophe?" he says. "I'm too selfish to describe the world's dilemma, so I describe my own paltry dilemma of what it's like to be alive." [...]

- Keith Tyson echoes this notion of humility. *Nature Painting*, an intense work on show in Earth, was made by mixing toxic chemicals with pigment, echoing natural forms such as cell formations. "Nature has an intelligence far greater than us," Tyson says. "We talk about saving the earth, but we're really talking about saving ourselves. The earth can look after itself." Tyson attended a lecture on climate change at Cern, the European Organisation for Nuclear Research and home of the Hadron Collider: "It was a scientist talking to other scientists and it was horrific – far worse than people imagine. Terrifying." [...]

- 20 Timidity is a source of frustration for the arts group Platform, which for over 20 years has worked to marry art and activism. "The arts stumble along the fault line between representation and transformation," says the organisation's James Marriott. "But, until 50 or so years ago, all art was about transformation and persuasion. Look at Goya: he wanted to persuade you of the horrors of war." [...]

- Marriott is delighted that climate change is finally attracting the attention it needs. "The more the merrier," he says, rejecting the criticism that artists are climbing on a green bandwagon. He is scathing, however, of the continuing blindness of artists, curators and institutions to their own enormous carbon footprints. "They lug lumps of wood around the world for exhibitions. Printing a catalogue on recycled paper is pathetic tokenism – no FTSE company would get away with that." Contemporary art is an expensive, global business. Artists, curators and the works all end up flying, while galleries themselves require expensive climactic conditions. Indeed, curators in London and Copenhagen admit they have no idea of the carbon cost of their exhibitions.

Charlie Kronick is the senior climate change adviser at Greenpeace. "The real role is not about using artists to leverage our message up the agenda," he says, "but for the artist to make this agenda their own. It is important they maintain their authenticity." [...]

"I try to do my bit," says Parker, "as a citizen, an artist and in my everyday life." [...]

- 35 Parker's work has long had a preoccupation with the apocalyptic, but it was while listening to scientists recount their struggle to communicate the scale of climate change to politicians that she realised art had a vital role to play. She describes this as "a call to arms", but isn't keen to be associated with a single issue. She says she has done only one piece of work – a filmed interview with Noam Chomsky, showing in Copenhagen – that deals with climate change, and even then the interview covers a range of issues.

- 40 "It was intentionally propagandist," she says, adding hesitantly that perhaps this is what is required. "After all, the first world war artists were recruited to help fight the war – and this is the equivalent of war."

<https://www.theguardian.com/artanddesign/2009/dec/02/climate-change-art-earth-rethink>

Annexe 8

1 “ In 2000, when we did the artwork for our album Kid A, our designer Stanley Donwood and I
spent a disproportionate amount of time on the net. We came across the Worldwatch Institute's
website, which was full of scary statistics about icecaps melting, and weather patterns changing.
At the time these things were being talked about a little, but they weren't the obsession they are
5 now. We became obsessed with it, and it ended up inspiring us to use an image of a mountain
range on the cover of the record. ”

“ I got involved with Friends of the Earth after the UN report on climate change was published in
2003 and decided to support their Big Ask campaign for a strong climate change law.

At first I told Friends of the Earth that I was absolutely the wrong person to be associated with
10 their campaign. I've based my life on touring, and the rock industry is a high energy-consuming
industry. But they persuaded me that that was exactly why it was a good idea for me to be
involved; that they didn't want to present a holier-than-thou message.

Initially, I attracted some criticism, but you just have to accept it, drink some cold water and get
on with your life. ” [...]

15 “ With Radiohead, the most shocking yet obvious thing we discovered was that the way people
travel to our shows has the biggest impact. So we now play in venues that are supported by public
transport. We have a new lighting rig that is, hopefully, powered by super-efficient generators, and
we've made deals with trucking companies to cut their emissions. These changes might be small,
but they are in the right direction. ”

20 “ Unlike pessimists such as James Lovelock, I don't believe we are all doomed. It was good to
hear Sir David King recently saying he was an optimist and human behaviour is changing.

As I heard George Monbiot saying not long ago, isn't it funny how in the space of a year we went
from listening to sceptics who denied this was happening to suddenly saying we're all doomed –
how interesting that both scenarios demand that we do nothing. That can't be right.

25 You should never give up hope. ”

SUN 23 MAR 2008

<https://www.theguardian.com/environment/blog/2008/mar/20/thomyorke>

Annexe 9

Painting the Endangered Birds of North America

=> A Society **launches a project** to raise awareness of the fact that many birds are endangered in North America.

=> The Audubon Society, based in Manhattan and named after a 19th century artist, wants to deliver a message **to draw people's attention on the fact that** half of all North American birds might disappear by the end of the century.

=> They worked with street artists who painted these birds on the walls, windows, doors and store security gates of the city.

=> The local residents **seem to like/support this project**. "It brings some colour to the neighbourhood, and it's a good opportunity for artists to show their work," said one of the local residents we interviewed.

Annexe 10

FINAL TASK

Céline

End 3

"Save the planet like a Green Artist."

Bien, mais un peu trop général

Nowadays, humans don't realize that the planet is in ^a bad conditions. Climate change and global warming are destroying the fauna and flora. The animals can't live normally and ~~the~~ nature needs to be protecting. To do so, a festival called "GREEN ARTS FESTIVAL" will be held ^{soon}, welcoming a lot of famous green artists who will talk about their project.

The "30 Green Arts Festival" will take place ^{on} Saturday, October 28th ~~in~~ 2017 from 12 PM to 4 PM. It will be held at the "Pozen Center at Massmut" ^{at}, 621 Huntington Avenue in Boston.

B This festival, presented by Green Arts network, will welcoming the most famous green artists who are working to fight climate change. A Day of art, music and food ^{the} in company of these artists, you will meet them and learn more about their work, their ambition, and the actual ^{current} ~~less~~ situation of our planet.

We had interviewed Paul Nicklen, a green artist who will be present at the ^{top} festival. He's fighting more precisely against the icecap melting. Paul Nicklen is a photograph and biologist. All began when he was five years old. He was like all the people around him ^{too}.

Annexe 11

located in Boston at the 622 Huntington Avenue. This festival will offer you many kinds of arts, like music, photography, or ^{with} painting, ^{related to} related with nature or ecofriendly solutions against climate change. There will be food, and the artists ^{who} that will be ^{there} on place that day should be able to inform you if you have any question.

We had the chance to interview one of them: the photographer Paul Nicklen, that ^{go} lived and grew up in a very cold environment. "It was winter 11 months a year", he says. He loves the snow and the animals of the polar ecosystem, so he chose photography to show the world the real beauty of the ice. "You need photography to connect people to that issue emotionally", he said.

Nowadays, the Arctic that he loves is disappearing because of global warming, "We ultimately are going to see the collapse of an entire polar ecosystem", he says. That's why his art has to be strong enough to make people react, and make a change.