



**HAL**  
open science

# La correction de l'expression écrite, à la fois outil et objet d'apprentissage ? Comment la correction de l'expression écrite peut-elle apporter une plus-value dans les apprentissages des élèves ?

Anne Collion

## ► To cite this version:

Anne Collion. La correction de l'expression écrite, à la fois outil et objet d'apprentissage ? Comment la correction de l'expression écrite peut-elle apporter une plus-value dans les apprentissages des élèves ?. Education. 2020. dumas-03138797

**HAL Id: dumas-03138797**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03138797>**

Submitted on 11 Feb 2021

**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.

## **Année universitaire 2019- 2020**

*Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

*Mention Second degré*

*Parcours : Anglais*

# **La correction de l'expression écrite, à la fois outil et objet d'ap- prentissage ?**

Comment la correction de l'expression écrite peut-  
elle apporter une plus-value dans les apprentis-  
sages des élèves ?

**Présenté par Anne COLLION, M2A Anglais**

**Mémoire de M2 encadré par Nathalie GENOT**

# **La correction de l'expression écrite, à la fois outil et objet d'apprentissage ?**

Comment la correction de l'expression écrite peut-elle apporter une plus-value dans les apprentissages des élèves ?

Mots clés : correction ; rétroaction ; feedback ; annotations ; révision ; relecture ; remédiation ; statut de l'erreur ; stigmatisation des erreurs ; interlangue ; fossilisation des erreurs ; motivation ; correction passive ; correction active ; correction directe ; correction indirecte avec incitation à l'autocorrection ; guidage ; correction sélective ; correction exhaustive ; autoévaluation ; autocorrection ; co-évaluation ; inter-correction ; hétéro-correction ; bienveillance ; dialogue ; métalangage ; évaluation formative ; « méthode communic'ationnelle » ; enseignement explicite ; appropriation ; mémorisation.

# Sommaire

PARTIE I. État de l'art.....	1
Introduction.....	1
1. Une correction qui s'avère doublement nécessaire.....	1
1.1. Une définition de la correction ?.....	1
1.2. La correction est indispensable dans l'apprentissage des élèves.....	3
1.3. Une définition corrigée de la correction.....	5
1.4. La révision du statut de l'erreur au cœur des pratiques de correction.....	6
2. Quels sont les facteurs déterminant l'efficacité ou l'inefficacité d'une correction ?.....	8
2.1. Le constat d'une correction souvent inefficace chez les apprenants.....	8
2.2. L'efficacité de la correction dépend de la conscientisation de l'erreur par l'apprenant.....	9
2.3. L'efficacité de la correction dépend de la motivation qu'elle induit chez les apprenants.....	10
2.3.1. Feedback et perceptions de compétence, de valeur et de contrôlabilité.....	11
2.3.2. L'efficacité de la correction dépend de son ancrage dans la séquence pédagogique ainsi que dans la réalité.....	13
3. Quelles stratégies pour une correction plus efficace ?.....	15
3.1. Comment mettre en œuvre une correction motivante rendant les élèves actifs pour qu'ils conscientisent leurs erreurs ?.....	15
3.1.1. Combiner la correction directe et la correction indirecte avec incitation à l'autocorrection.....	16
3.1.2. Préférer la correction sélective à la correction exhaustive ?.....	17
3.1.3. Pratiquer la co-évaluation et l'autoévaluation pour favoriser l'autocorrection.....	18
3.1.4. Mettre en activité les élèves en les engageant dans le métalangage et via une correction bienveillante, tolérante, favorisant le dialogue.....	19
3.2. Comment ancrer la correction dans le cycle d'apprentissage pour qu'elle soit formatrice ?.....	21
3.2.1. La correction est plus efficace lorsqu'elle a un but communicationnel et qu'elle s'inscrit dans une pédagogie de projet avec ancrage réaliste.....	21
3.2.2. Comment mettre en œuvre des évaluations exclusivement formatives pour une correction réutilisable ?.....	22
3.2.3. Un enseignement explicite et organisé préparant les productions pour faciliter le traitement révisionnel de celles-ci.....	23
Conclusion et problématisation.....	25
PARTIE II. Expérimentation.....	26
1. Méthode.....	26
1.1. Sondage avant l'usage de stratégies de correction.....	26
1.2. Mise en place d'une stratégie de correction.....	29
1.2.1. Première étape de l'expérience.....	30
1.2.2. Deuxième étape de l'expérience.....	33
2. Résultats.....	35
2.1. Résultats du sondage commentés.....	35
2.2. Résultats de la première étape de l'expérience.....	40
2.3. Résultats imaginés de la deuxième étape de l'expérience et du sondage final.....	42
Discussion et conclusion.....	43
Bibliographie.....	46
Sommaire des annexes.....	48

## **PARTIE I. État de l'art**

### **Introduction**

La correction de l'expression écrite en langues vivantes a pour but d'améliorer la qualité scripturale des productions des apprenants. Cependant, ce but n'est pas toujours atteint. Alors qu'elle peut apporter à la fois des éléments linguistiques à apprendre et des moyens d'apprentissage, la correction est souvent vue comme une formalité sans effets en termes de progression de l'acquisition d'une langue vivante seconde (LV2). Elle est envisagée davantage comme un retour sur des acquis plutôt que source d'apprentissage. Nous souhaitons que la correction de l'écrit soit vraiment utile aux élèves dans leurs apprentissages en devenant outil et objet d'apprentissage. L'outil d'apprentissage est ici entendu comme un moyen d'apprendre et l'objet d'apprentissage, comme ce qui est appris. Le but de ce travail sera donc de répondre à la question suivante : comment faire en sorte que la correction de l'expression écrite apporte une plus-value dans les apprentissages des élèves ?

Nous tenterons d'abord de définir le concept de correction en montrant en quoi il est indispensable dans l'apprentissage. La définition de la correction a évolué au fil de l'avancée des recherches, mais encore aujourd'hui, c'est un concept qui n'est pas clairement délimité en ce que les pratiques de correction sont variables. Or, c'est parce que la correction est relative et qu'elle laisse place à une marge de manœuvre importante aux enseignants qu'elle présente le risque d'être inefficace. En effet, nous présenterons, dans un deuxième temps, les facteurs ou les paramètres influant sur l'efficacité de la correction à l'écrit pour enfin, dans un troisième temps, apporter des stratégies proposées par les chercheurs pour une correction efficace.

### **1. Une correction qui s'avère doublement nécessaire**

Le concept de correction est nécessaire dans l'apprentissage d'une langue vivante directement sur le terrain. Indirectement, il est utile dans la recherche, en faisant évoluer les notions qui permettent de modifier par la suite les pratiques enseignantes. L'évolution du concept de correction via la recherche l'a rendu encore plus utile sur le terrain.

#### **1.1. Une définition de la correction ?**

La correction est souvent associée à l'évaluation, même si ces termes désignent des tâches distinctes et différentes. Il existe une certaine proximité entre la notion de « corriger » et celles d'« évaluer » voire de « noter » du fait qu'elles impliquent l'idée de « norme ». Tardieu (2009) rappelle l'étymologie latine de « corriger », qui est « corrigere », association de *cum* (« avec ») et *regere* (« dresser »). Le mot « redresser » apparaît plusieurs fois dans les définitions de « corriger » qui sont données dans le Littré. Un des sens de ce verbe est également mis en lien avec le verbe « punir ». Dans Le Trésor de la langue française, une définition plus spécifique au domaine de l'enseignement est donnée : « Relever les écarts en vue de noter et faire respecter la norme ». Ce qui est proche de la première définition du verbe « évaluer » présente dans le Trésor de la langue française et qui est la suivante « déterminer, délimiter, fixer avec précision ». Cette dernière a également des points communs avec la définition de « noter » que l'on trouve dans « Le Petit Larousse : « estimer, apprécier le travail, la conduite de quelqu'un ». D'après Tardieu (2009), le point commun entre ces trois termes (« corriger », « évaluer », « noter ») est qu'ils « impliquent l'idée d'une norme préexistante. ». Dans la même idée, Coşereanu indique que « la correction est foncièrement une action normative : elle vise et a pour effet de normaliser l'usage de la langue que fait un individu donné » (2009, p. 40).

Alors qu'une évaluation implique une correction, la correction peut exister sans qu'il y ait d'évaluation. C'est une activité indépendante et particulière. Pour autant, le terme « correction » ne représente pas une activité unique mais elle recouvre plusieurs façons de corriger.

En effet, on peut parler d'une correction multiple, diversifiée et dont les modalités varient. Larue (2017) a procédé à une typologie de la correction en identifiant six « formes de correction » qui sont la « correction en plénière » commune à tous les élèves et délivrée en classe ; l'« autocorrection » ou « correction individuelle en classe » ; la correction « à la maison », « individuelle » mais « avec un retour en classe » ; la « correction en classe en faisant travailler les élèves par groupes » (2017, p. 5). La cinquième consiste à fournir « un photocopié du corrigé » accompagné de « quelques explications orales » et la sixième correspond à un « travail en commun de la classe » focalisé « sur les erreurs des élèves » (2017, p. 5).

Les modalités de correction sont donc variées et elles sont souvent relatives et subjectives. En effet, comme l'a mentionné Hendrickson (1978), des recherches ont appuyé l'hypothèse admise par George selon laquelle les enseignants de la LV2 seraient plus sévères et exagéreraient quant à l'impact des erreurs sur l'intelligibilité du message plus que ne le feraient des natifs non enseignant de la LV2 étudiée. Une étude similaire menée par Ervin et relatée par Hendrickson (1978) a montré que les professeurs de Russe étant des locuteurs natifs anglais étaient les plus cléments quant à l'acceptation des énoncés erronés produits par des étu-

dians anglais apprenant la langue Russe. Les locuteurs russes non enseignants étaient un peu moins tolérants. Quant aux locuteurs russes enseignants, ils étaient les plus strictes et moins tolérants quant aux erreurs.

Pour Marsollier (2004) également, selon la « logique » et les « priorités » de l'enseignant, la « rétroaction » (2004, p. 161) ne sera pas la même et n'aura pas les mêmes effets. Un enseignant ayant une « logique d'aide ou [...] d'efficacité didactique » visant la « réussite » de tous et « l'aide plus particulière de ceux en difficulté » n'emploiera pas la même rétroaction qu'un enseignant régissant « son action » sous une « logique de programmation » voire « de confort personnel » (2004, p. 161). Ce dernier aura tendance « à renvoyer à eux-mêmes les élèves qui semblent en difficulté », leur demandant par exemple de relire leur cours à la maison pour mieux les comprendre, « ignor[ant] les signaux de détresse » des « élèves visiblement en difficulté » et « stigmatis[ant] plutôt la réussite des autres » (2004, p. 162).

Noiroux et Simons (2016) informent qu'il y a une variation dans la « forme », l'apparence des « annotations » ainsi que dans le « traitement » qui en est fait par l'élève et/ou l'enseignant. Leur quantité varie aussi en fonction des enseignants. D'après Veslin O. et J., il arrive que des copies fassent l'objet d'«[a]nnotations vagues » (1992, p. 36) ou « [a]nnotations ambiguës », sans « transparen[ce] » (1992, p. 37). À l'opposé, certains enseignants fournissent des « [a]nnotations trop abondantes » dans les marges avec des détails voire des interlignes « surchargées » (1992, p. 37), ce qui impose un travail de hiérarchisation des informations reçues, non sans confusion, pour l'élève.

Le sens de ce qu'est la correction varie donc d'un enseignant à l'autre. Cependant, comme nous allons le voir, aucun enseignant ne peut se passer de cette étape cruciale dans l'apprentissage.

## **1.2. La correction est indispensable dans l'apprentissage des élèves**

La correction est cruciale. Elle agit sur plusieurs facteurs de l'apprentissage. D'une part, la correction permet d'indiquer aux élèves leurs erreurs dont ils ne sont souvent pas en mesure de repérer d'eux-mêmes, afin d'éviter une cristallisation de celles-ci. En effet, on peut difficilement imaginer un progrès des apprenants sans correction puisque ces derniers reproduiraient leurs erreurs. Tardieu (2009) s'est demandée si l'on pouvait se passer de la correction dans les apprentissages en évoquant l'idée d'une rectification naturelle des erreurs, sans correction, en laquelle certains enseignants croient. Elle remet en cause cette idée en se demandant si une telle méthodologie de l'ignorance de l'erreur ne ferait pas prendre le risque

d'une « fossilisation » des erreurs. Selon Tardieu (2009), Gaonac'h définit ce terme comme la « procéduralisation de connaissances encore insuffisamment étayées ». Nous comprenons donc ce phénomène comme un renforcement et une systématisation d'erreurs à partir d'hypothèses erronées des apprenants. Nous en concluons que l'absence totale de feedback correctif nuirait à la progression des élèves dans l'apprentissage d'une langue.

Plus qu'un simple indicateur des erreurs, la correction permet de guider les apprenants pour rectifier leurs stratégies d'apprentissage via la remédiation après constat de leurs erreurs et, en même temps, elle les encourage et les motive à s'investir davantage pour progresser. En effet, Marsollier (2004), qui voit la correction comme une « rétroaction » impactant l'action des individus, évoque « [l]es deux fonctions de la rétroaction » (2004, p. 59). L'intérêt des rétroactions est de « permettre à l'élève d'ajuster son action aux attentes de l'enseignant », donc un « guid[age] » (2004, p. 159), mais aussi d'« influencer sa motivation et son effort à s'investir dans une tâche particulière », (2004, p. 160). Elle a donc une double utilité via deux dimensions, une dimension « informationnelle ou cognitive qui apporte des repères à l'élève sur la pertinence, la qualité et la richesse [...] de ses productions » et une dimension « appréciative-affective » en ce qu'elle impacte « les émotions de l'élève afin d'exercer une influence sur son comportement » (2004, p. 160). Elle exerce soit « une force positive » ayant pour effet de « renfor[ce]r l'action » et « stimul[er] le comportement de l'élève », soit « une force négative [...] qui conduit l'élève à adopter une attitude de repli, de résignation, voire de régression. » (2004, p. 160).

Pour regrouper ces deux composantes informationnelle et motivationnelle, la correction peut être vue comme un accompagnement et même une étape incontournable dans le cycle d'apprentissage des élèves. En effet, Noiroux et Simons (2016) parlent de « régulation des apprentissages », en citant Allal, pour qui il s'agit d'« une succession d'opérations visant à fixer un but et orienter l'action vers celui-ci ; contrôler la progression de l'action vers le but ; assurer un retour sur l'action (un feedback, une rétroaction); confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action, et/ou redéfinir le but ». Nous en déduisons que la correction ou « feedback » permet d'agir sur la boucle d'autorégulation des apprentissages des apprenants. Elle devrait donc être intrinsèquement différenciée pour répondre aux besoins individuels de chaque apprenant.

Donc la correction, en plus d'être indicatrice des erreurs pour éviter une cristallisation de celles-ci, a également pour mission de conseiller et de guider chaque élève dans ses stratégies d'apprentissages et de fournir un message impactant la motivation des apprenants pour confirmer et/ou réajuster leurs actions dans leur progression en cours. Mais, en plus de sa né-



cessité directe dans la pratique, elle l'est aussi indirectement via la recherche. La correction est utile à elle-même, elle s'autorégule. Des corrections successives dans la recherche ont permis de faire avancer les pratiques de correction, de les corriger et de la rendre d'autant plus essentielle dans l'apprentissage des élèves.

### 1.3. Une définition corrigée de la correction

Le concept de correction est très utilisé sans qu'il soit réellement questionné par les enseignants. Pour Narcy-Combes (2009), le « concept » de correction est vu comme « évident » alors qu'il y a un manque de définition et de réflexion sur ce à quoi il correspond.

La définition classique de la correction, rapprochée de la notion de norme, vieillit notamment du fait qu'elle se retrouve bouleversée par la mise en place du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). L'obsolescence du lien entre l'activité de correction et la notion de « norme » a été expliquée par Tardieu (2009). Selon elle, le concept de norme est affaibli par l'idée d'anglicisation et d'américanisation du globe. Elle déclare que la mondialisation a entraîné la diffusion, la

vulgarisation et la diversification de la langue anglaise, ce qui pose la « question de l'identité culturelle d'une langue globale », d'où l'œuvre de Thomas Paikeday intitulée *The Native Speaker is Dead* (1985). Avec le CECRL, la norme à laquelle se rapporte l'évaluateur n'est plus la langue du natif mais les différents seuils d'utilisateurs allant de « A1 » à « C2 », permettant de mettre en place une différenciation. Comme le dit Narcy Combes (2009), avec le CECRL, les « attentes » sont dorénavant « exprimées en niveaux de compétences ». La « nature du feedback » a donc évolué car celui-ci diffère en fonction du niveau auquel se situe l'apprenant.

On ne parle désormais plus d'une norme, mais « des normes », selon Tardieu (2009). Nous pouvons noter que la correction a évolué vers plus de souplesse et de flexibilité, bien éloignée du concept de « punir » comme nous pouvons le trouver dans le dictionnaire. Narcy-Combes (2009) adoucit le terme de « correction » en le remplaçant par d'autres termes qui lui semblent plus appropriés pour désigner les activités sous-entendues. Il parle de « médiation » dont il précise la nature à travers deux concepts, celui de « révision pour editing » et « retour/reprise pour feedback ».

Nous pouvons aussi parler d'une correction plus réaliste, qui prend en compte le caractère apprenant du destinataire. En effet, Narcy Combes (2009) a indiqué que, dans le cadre de « l'acquisition d'une L2 », « l'on parle d'incomplétude » pour désigner « une marge de tolé-

rance » pour ce qui est du manque de correspondance de la production aux normes attendues. Cela suppose un changement quant à la réception de l'erreur.

Les nouvelles conceptions des méthodes d' « enseignement-apprentissage » s'opposent donc aux « conceptions » et « pratiques [...] ancrées » des enseignants, pour reprendre les termes de Narcy-Combes (2009), à propos de ce à quoi correspond « évaluer », « corriger », « noter ». Il a été démontré que ces anciennes « pratiques non suffisamment questionnées » (Narcy-Combes, 2009) avaient des effets négatifs sur l'apprentissage.

Nous en concluons que la correction a évolué vers plus de différenciation car l'on a reconnu son caractère relatif tout comme la relativité des besoins des apprenants. Cette évolution du concept de correction va de pair avec l'évolution du statut de l'erreur, qui a aussi eu des effets négatif sur les apprentissages avant d'être remis en cause.

#### **1.4. La révision du statut de l'erreur au cœur des pratiques de correction**

Le statut de l'erreur a évolué et fait évoluer avec lui les pratiques de correction. Nous sommes passés d'un refus, d'une vision négative de l'erreur et d'une volonté d'évitement ou d'élimination de celle-ci à l'acceptation de l'erreur et à une exploitation positive de celle-ci.

Astolfi a dénoncé l'« aversion pour l'erreur » et son « rejet didactique » (1997, p.10) dues à une conception erronée de l'apprentissage comme la « quête du sans faute » (1997, p.9). Les erreurs sont vues comme des dysfonctionnements dans un tel système de représentations. Astolfi parle d'une « double négation de l'erreur » (1997, p.13) dans les anciens modèles d'enseignement. En effet, l'erreur a soit « un statut » de « faute » et est « à sanctionner », selon le « modèle transmissif dans lequel [...]l'élève commettant une erreur est dit « fautif » », (1997, p.14). Soit, l'erreur est un « bogue », de l'anglais « bug », (1997, p.15) à éviter dans le modèle « comportementaliste » ou « béhavioriste » dans lequel les erreurs sont vues comme la conséquence d'une « inefficacité de l'enseignement donné » (1997, p.11). La visée de ce modèle est alors de trouver des stratégies en amont, lors de la conception pédagogique, pour « contourner les erreurs », « en parer la survenue » (1997, p.15).

Ainsi, dans les deux modèles, l'erreur a un « statut négatif auquel on cherche à remédier » (1997, p.9). De telles visions ont des répercussions psychologiques sur les acteurs de l'apprentissage. En effet, Astolfi a rappelé qu'à l'école, l'erreur était « source d'angoisse et de stress. » (1997, p.7). Veslin O. et J. parlent d'un « malaise » (1992, p.12) et une souffrance liés à l'erreur du côté des correcteurs comme de celui des élèves. D'après eux, elle emplit les cor-

recteurs d'un sentiment d' « inutilité », « d'impuissance » (1992, p.16), quand elle est un « vécu négatif » (1992, p.22) pour les élèves.

Une révision de ces conceptions a montré l'erreur comme moteur de l'apprentissage. Hendrickson (1978) cite George (1972) pour qui la transition a eu lieu dans les années 1960. Depuis, on attribue un statut beaucoup plus positif aux erreurs. Comme l'a dit Astolfi, au lieu d'être considérées comme des « fautes condamnables » ou « des bogues » dans la conception pédagogique, elles sont le « signe » d'un « progrès en cours d'obtention », (1997, p.22). Nous devons veiller à ne pas blâmer les élèves pour leurs erreurs lors des corrections et, au contraire, dédramatiser l'erreur pour qu'elle ne constitue plus un blocage dans la progression des apprenants.

Les chercheurs ont démontré que les erreurs sont bénéfiques, essentielles et même naturelles. Il faut justement se servir des erreurs pour comprendre les cheminements de pensée des élèves et les amener à les améliorer. En effet, Astolfi a expliqué que les erreurs sont « des productions intellectuelles qui témoignent de stratégies cognitives « provisoires » » (1997, p. 48-49). Selon lui, il faut chercher un « sens » aux erreurs, « décortiquer la « logique de l'erreur » et [...] en tirer parti pour améliorer les apprentissages. » (1997, p. 17). D'après Astolfi (1997), Piaget a montré que les erreurs avaient un sens lorsqu'il a fait le constat d'un appui sur la première langue dans l'apprentissage d'une seconde langue voire sur la seconde langue dans l'apprentissage d'une troisième langue, ce qui est perçu dans les productions des apprenants et qui a été nommé « crible phonologique » par Troubetskoy. Veslin J. et O. (1992) parlent aussi d'« une cohérence interne des erreurs ».

Nous notons donc que les erreurs sont liées aux connaissances antérieures des élèves davantage qu'à de l'ignorance. La correction devrait refléter cette vision positive de l'erreur pour mieux la traiter. Plusieurs chercheurs préconisent d'exploiter les erreurs en commençant par identifier leurs causes. Une taxonomie des erreurs permettrait de proposer des remédiations adaptées et personnalisées aux apprenants. D'après Hendrickson (1978), selon Corder (1973), les erreurs constituent un feedback à l'enseignant sur son enseignement et lui permettent d'organiser ensuite de la remédiation. Ainsi, l'on peut, pour organiser notre remédiation, se servir de la typologie des erreurs proposée par Astolfi. Il expose huit causes d'erreurs. En voici quelques exemples : la première cause est « la compréhension des consignes », (1997, p. 59), la cinquième regroupe les erreurs qui proviennent de mauvaises démarches adoptées par les élèves ou de stratégies alternatives au lieu de « la procédure « canonique » que le maître attend. » (1997, p. 82), le septième type d'erreurs provient du fait que les élèves « ne transfèrent pas » (1997, p. 88) des compétences transversales d'une discipline à l'autre.

Ainsi, il existe une multitude de causes des erreurs et essayer de déterminer ces causes nous permettra de mieux les traiter. Ces recherches nous amènent à dire que corriger, c'est exploiter les erreurs des apprenants positivement pour en tirer des bénéfices en matière d'apprentissage en procédant à une remédiation différenciée en fonction du niveau des élèves (seuils du CE-CRL).

Nous avons vu dans cette première partie que la correction est variable dans la pratique et, dans la théorie, elle se réfère à une norme, mais qui, elle aussi, est variable. Nous avons aussi vu, à travers une définition évolutive de la correction, que cette dernière est indispensable. La recherche a rendu la correction d'autant plus pertinente du fait qu'elle a permis aux enseignants d'adapter leurs pratiques. L'évolution du concept de correction et du statut de l'erreur devrait logiquement permettre de faire un tri dans les pratiques de correction. Cependant, malgré cette évolution, le paradoxe d'une correction essentielle à l'apprentissage mais inefficace reste toujours d'actualité car d'autres paramètres sont à prendre en compte.

## **2. Quels sont les facteurs déterminant l'efficacité ou l'inefficacité d'une correction ?**

### **2.1. Le constat d'une correction souvent inefficace chez les apprenants**

Il y a un constat général selon lequel la correction semble inefficace chez les apprenants. Montello (1997) a fait l'observation de la récurrence des erreurs des élèves dans les copies malgré les maintes corrections faites par les enseignants à propos de ces mêmes erreurs. Elle interroge alors sur l'effectivité d'un transfert des erreurs corrigées par l'enseignant dans l'apprentissage des élèves. D'après Montello (1997), selon Lapkin et Swain (1990), les effets de la correction des erreurs sont peu connus.

Le constat de cette inefficacité a été chiffré. Dans une enquête dont Lee (2005) fait l'analyse, deux questions portaient sur la perception des élèves quant à un éventuel progrès permis par la correction. Selon Lee (2005), 66.5 % des élèves sondés ont déclaré refaire les mêmes erreurs après correction de l'enseignant. 8.6 % pensent faire des progrès en justesse grammaticale à l'écrit et 46.3 % pensent faire quelques progrès. Donc, plus de deux tiers des élèves réitèrent leurs erreurs et moins de la moitié des élèves interrogés pensent faire quelques progrès globalement après une correction.

Mais alors, comment la correction peut-elle être à la fois indispensable et inefficace ? Pour quelles raisons ou à quels moments la correction serait-elle inefficace ? Répondre à ces

questions permettra de répondre à la question qui en découle et qui nous importe le plus, autrement dit : sous quelles conditions la correction est-elle efficace ?

De nombreux chercheurs y ont répondu en montrant qu'une correction inefficace est une correction qui n'est pas réfléchie, pour laquelle aucune stratégie n'a été définie. C'est par exemple ce que donne à voir Montello (1997) lorsqu'elle cite Zamel (1985) qui explique l'inefficacité de la correction par le fait que les enseignants pratiquent une correction « aléatoire » (1985, p. 127), hasardeuse, sans méthode particulière. En effet, la correction est une tâche très complexe qui mérite réflexion et prise de recul de la part des enseignants. Astofli (1997) a montré la complexité de cette tâche. Il a soulevé le problème selon lequel il faut atteindre un juste milieu entre, d'un côté, le manque d'apport d'information à l'élève quant à ses erreurs avec la survalorisation qui, à terme, provoquerait le sentiment d'avoir été « berné » chez l'élève et, d'un autre côté, l'annonce directe de l'« estimation » de sa « valeur réelle » car « la communication prématurée d'une estimation rigoureuse et juste risque de projeter sur l'apprenant la maîtrise des critères finaux » alors qu'il est justement « en train de [se les] approprier », ce qui peut conduire à un découragement ou une démotivation (1997, p. 101). Il ne faut donc pas prendre à la légère cette tâche et faire en sorte qu'elle apporte le plus de bénéfices possibles aux élèves dans leurs apprentissages. Nous pouvons d'ores et déjà affirmer que la correction est un objet d'apprentissage pour les enseignants qui doivent apprendre à corriger.

Le manque de réflexion des enseignants dans leurs pratiques de correction peut intervenir à plusieurs niveaux. Ils peuvent user de pratiques de correction qui ne permettent pas l'engagement et le travail de réflexion des élèves dans la correction voire qui y nuisent. Ils peuvent aussi manquer de réflexion quant aux effets ou aux conséquences psychologiques de leurs interventions correctives sur les apprenants. La correction peut également n'être ancrée dans les processus d'apprentissages qu'artificiellement du fait qu'elle intervient trop tard dans la séquence pédagogique. Nous verrons en détails ces différents paramètres qui influent sur l'efficacité de la correction dans les parties qui suivent.

## **2.2. L'efficacité de la correction dépend de la conscientisation de l'erreur par l'apprenant**

Zakhartchouk (2015) a critiqué cette erreur des enseignants qui est de ne pas forcément prendre en considération la nécessité de prise de recul des élèves par rapport à leurs copies dans leurs pratiques de correction puisqu'il a posé la question suivante : « permet-on suffisamment aux élèves de se relire avec du recul ? » (2015, p. 91).

En effet, une correction semble peu efficace lorsqu'elle ne permet pas aux élèves de prendre du recul par rapport à leur copie. D'après le sondage analysé par Lee (2005), la majorité des élèves déclarant refaire les mêmes erreurs après correction a donné plusieurs explications comme celle de la variation du contexte dans lequel l'erreur a été corrigée, qui est particulier et peut-être que l'erreur sur un même élément pourra être reproduite dans un autre contexte. Parfois, il s'agit d'un oubli, un manque de mémorisation, une absence de continuité ou de réincorporation entre la correction d'une rédaction et la rédaction suivante. Ces informations données par Icy Lee montrent que pour que l'apprenant intériorise et s'approprie un apprentissage, ici celui d'une forme corrigée, il doit être capable de le transférer à une autre situation. C'est cette généralisation et cette transférabilité qui sont le gage de son apprentissage, de sa mémorisation et de sa compréhension. Cela montre donc la nécessité d'une prise de recul de l'apprenant par rapport à ses erreurs pour pouvoir les conscientiser. Prendre de la distance avec ses propres erreurs et se les approprier suppose d'engager l'apprenant dans la tâche de correction.

Ainsi, il est souhaitable d'opter pour une correction qui permet de rendre les élèves actifs et acteurs de leurs apprentissages. Selon Hendrickson (1978), les formateurs mettent en avant la méthode de découverte par inférence(s) qu'ils appellent également « l'approche par la découverte » (*discovery approach*). Pour eux, enquêter soi-même sur ses erreurs et formuler des hypothèses facilite la mémorisation. Guénette et Jean (2012) expliquent que le questionnement et l'émission d'hypothèses chez les apprenants facilitent « l'acquisition » selon Gass et Selinker (2001).

Or, au lieu de fournir une correction faite par l'enseignant aux apprenants, nous pouvons leur demander d'interroger eux-mêmes leur copie ou d'émettre des hypothèses quant aux erreurs probables et/ ou aux formes corrigées de leurs erreurs. Ceci permettrait de les rendre actifs et non plus passifs dans le processus de correction de leur copie dont ils seraient les simples récepteurs. Zakhartchouk (2015) a montré l'importance de donner aux apprenants la possibilité de prendre la place de l'enseignant pour mieux les former. Il nous semble qu'il est plus motivant et bénéfique pour eux d'être acteurs du retour sur leurs apprentissages car ils pourront mieux contrôler ces derniers.

Néanmoins, comment inviter les élèves à prendre du recul par rapport à leur copie s'ils ne sont pas motivés à le faire ?

### **2.3. L'efficacité de la correction dépend de la motivation qu'elle induit chez les apprenants**

Nous devons veiller à ce que la correction ne soit pas démotivante. Nos annotations correctives à l'écrit peuvent influencer la perception de compétence, de valeur et de contrôlabilité d'un élève et donc sa motivation. En effet, selon Viau (2003), pour motiver un élève, il faut se concentrer sur trois perceptions spécifiques d'un élève. Ce sont les perceptions de la valeur (l'utilité de l'activité en cours, ses apports et ses buts), de la compétence (le jugement de l'élève sur sa capacité à réaliser une tâche) et de la contrôlabilité (sentiment de contrôle des circonstances de l'activité entreprise). Pour l'auteur, un élève s'engage cognitivement et persévère lorsqu'il perçoit ces trois dimensions.

### **2.3.1. Feedback et perceptions de compétence, de valeur et de contrôlabilité**

Nous pouvons certes craindre la fossilisation des erreurs en n'indiquant pas leur existence aux élèves, mais nous pouvons craindre pire : que les élèves ne s'investissent plus du tout dans la production à cause d'une correction stigmatisante, exhaustive et trop centrée sur la forme.

En effet, comme le dit Tardieu (2009), les élèves ne se donnent pas la possibilité de faire des erreurs et s'abstiennent plus volontiers d'écrire à cause d'une stigmatisation des erreurs qui serait propre au système français. Elle a étudié une comparaison qui a été faite entre les élèves français et les élèves anglais, montrant que les premiers préféreraient ne pas s'exprimer à l'écrit plutôt que faire des erreurs alors que les seconds n'avaient pas peur de s'exprimer. D'après Tardieu (2009), selon Jean-Richard Cytermann, une absence de stigmatisation de l'erreur permettrait d'éviter aux élèves un « sentiment de culpabilité lié à la faute » avec « la peur d'être puni » et « développerai[t] un sentiment d'estime de soi et de confiance dans leur potentiel d'apprentissage. » (2002, p.17). Tardieu (2009) cite aussi Bandura, qui a montré que « les croyances d'efficacité personnelle sont un facteur prépondérant de l'échec ou de la réussite. ». Il faut donc veiller à ce que le traitement que nous faisons des erreurs des élèves ne nuise pas à leur confiance dans leur capacité de réussir pour préserver leur perception de compétence.

Il faut aussi faire attention à l'apparence de nos annotations, notamment à leur couleur. Tardieu (2009) alerte sur l'« impact » des « annotations virulentes au stylo rouge » sur les élèves. Astolfi (1997) qualifie de « syndrome de l'encre rouge » le besoin presque viscéral d'indiquer la présence de la moindre erreur dans leurs productions, peu importe si cette indication a une « utilité en termes didactiques » ou non. De telles annotations peuvent ainsi nuire non seulement à la perception de compétence, mais aussi à la perception de valeur des apprenants car elles sont, en plus d'être violentes, chronophages et non pertinentes. Il vaut peut-être

mieux ne corriger qu'une partie des erreurs avec diplomatie mais que les formes corrigées soient retenues, plutôt que de vouloir corriger la moindre erreur faite par les élèves mais que ces derniers n'en obtiennent aucun bénéfice et soient découragés. Comme l'a mentionné Hendrickson (1978), les enseignants doivent corriger les apprenants tout en évitant de les embarrasser ou de les frustrer (*embarass or frustrate*).

Les annotations peuvent aussi impacter la perception de contrôlabilité des apprenants. Il a été montré que la mise en évidence acharnée de toutes les erreurs, et en particulier des erreurs de forme, serait contre-productive. Dans le sondage analysé par Lee (2005), un étudiant a pointé le côté négatif de la correction exhaustive puisque cela lui donnait le sentiment d'une trop grande quantité d'erreurs à gérer, se sentant dépassé, désemparé et incapable de remédier à ses erreurs. Nous aurions donc intérêt à ne pas exiger des apprenants une copie parfaite auquel cas ils risqueraient de se désengager de la réalisation de la tâche par manque de perception de contrôlabilité. D'après Hendrickson (1978), selon Walker, une telle correction peut nuire à la « capacité » des apprenants « d'utiliser le langage de manière globale », lorsqu'elle amène à se concentrer sur la moindre erreur et à « étendre à outrance les efforts sur des détails » (1973, p. 103). Pour Lee (2005) aussi, si l'on prend en compte les « réactions psychoaffectives » (« psychoaffective réactions ») des apprenants, la préférence est à la correction sélective (« treating errors selectively ») et non exhaustive (« comprehensive error correction »). Hendrickson (1978) a ajouté que George (1972) a vivement conseillé une correction qui ne soit mise en place que lorsqu'elle permet aux apprenants de progresser dans leurs productions.

En plus du problème d'une correction détaillée, il a été constaté qu'une correction encourageant une production qualitative, avec un contrôle obsessionnel de la qualité linguistique, risque d'entraîner une baisse de la motivation des apprenants. Hendrickson (1978) a fait la distinction entre une communication réussie, c'est-à-dire fructueuse ou concluante en LV2, avec un acte de parole qui a bien lieu, et la tentative d'une communication parfaite et impeccable dans la LV2. Accorder beaucoup d'importance à la « forme » pourrait constituer un frein à la production quantitative de l'élève voire le censurer. D'après Montello (1997), c'est Zamel (1985) qui a observé que les enseignants avaient tendance à se concentrer davantage sur la correction de la forme (« formal correctedness ») que sur le contenu et les stratégies du discours utilisées par les élèves (« discourse level of writing »). Mieux vaut privilégier une correction qui encourage la production effective en termes de quantité. Tardieu (2014) a en effet remarqué, après une expérience réalisée en 1993, qu'une exigence mise sur la qualité impacterait négativement la quantité d'expression chez le plus grand nombre alors qu'une exigence quantitative accrue favorise la qualité de l'expression sur le long terme.



De plus, si l'on recherche une production sans erreur linguistique dans l'apprentissage d'une LV2, il se peut que les apprenants n'atteignent jamais cet objectif, ne se voient pas récompensés de leurs efforts, donc ne perçoivent pas la valeur de leur travail et finissent par se décourager. Pour les chercheurs, la recherche de qualité dans la langue cible paraît irréaliste. Selon Narcy-Combes (2009), l'urgence de la communication fait obstacle à la correction. La production « selon les normes attendues » nécessite une « dénativisation » ou une « accommodation », pour reprendre les termes de Piaget, soit de percevoir, en plus des « écarts interlinguaux », des « écarts intralinguaux », c'est-à-dire les nuances de la LV2 ou de la LV3. Cependant, selon Narcy-Combes (2009), les « automatismes antérieurs » font obstacle à l'acquisition de l'« organisation interne de la langue » cible avec un écart entre ce qui a été appris et ce qui est produit, favorisé par « la pression communicative » qui empêche l'autocontrôle. Il semble donc impossible de demander à un individu de s'exprimer parfaitement dans la LV2 alors même qu'il est dans une transition entre la LV1 et la LV2.

La recherche de la qualité linguistique ne doit donc pas être une fin en soi, auquel cas la correction serait vaine. Plus grave encore, une telle correction peut induire les élèves en erreur sur les priorités et les stratégies à mettre en place dans l'apprentissage d'une langue. Comme le dit Montello (1997), selon Zamel, la tendance des enseignants à mettre la priorité sur les erreurs formelles peut amener les élèves à faire la même hiérarchie et à croire que la « précision formelle » (« formal accuracy ») est plus importante que la « transmission du sens » et les qualités pragmatiques : « transmission of meaning, overall organization, and content development » (termes employés par Hedcock et Lefkowitz en 1996). Lee (2005) a expliqué que la recherche de la qualité linguistique doit avoir un autre but qu'elle-même afin que la correction soit perçue comme utile ultérieurement.

### **2.3.2. L'efficacité de la correction dépend de son ancrage dans la séquence pédagogique ainsi que dans la réalité**

Plus les individus voient un sens et un intérêt, un but dans leur action et plus ils seront motivés à agir. C'est ce qu'il faut essayer d'appliquer à la correction, mais aussi à la tâche qui est corrigée. Faire un lien entre la tâche corrigée et la réalité permettrait aux élèves d'en percevoir la valeur et d'être motivés à s'y engager.

Il a été démontré scientifiquement que la correction est moins efficace en matière d'apprentissage lorsqu'elle n'a pas d'utilité concrète pour les élèves. Selon Narcy-Combes (2009), Randall (2007) a constaté que la « mémorisation » se faisait sur le « sens » et non pas

sur la « forme ». Or, si l'on étend cette notion de « sens » à la valeur significative d'une activité, une correction qui ne relèverait des erreurs que par formalité n'aurait aucun sens. Elle serait insensée si elle n'était pas utile ultérieurement, par exemple si elle ne conduisait pas à une réutilisation des formes corrigées, notamment dans un devoir suivant. Ce manque de possibilité de réinvestissement d'une correction est encore trop fréquent. Selon Noiroux et Simons (2016), lorsque « les professeurs recourent au FCE » (feedback correctif écrit) « dans le cadre d'expressions écrites certificatives. », cela n'encourage pas les élèves, en particulier les élèves ayant des difficultés, à s'intéresser à la correction puisque cela ne constitue pas un enjeu pour leur note, contrairement au cas de la correction d'une évaluation formative précédant une évaluation sommative.

Pour définir ces différents types d'évaluations dans laquelle la correction intervient, on peut s'appuyer sur Larue (2017) qui rappelle la distinction entre trois grands types d'évaluation. Un premier type concerne « les évaluations diagnostiques » qui, le dit Larue, « fournissent un état des lieux des acquis des élèves » (2017, p. 6), définition prise d'Astolfi (1997), et qui ont lieu en amont des nouveaux apprentissages, soit « au début d'une année [scolaire], d'une séquence ou d'une séance. » (2017, p. 6). Une deuxième catégorie correspond aux « évaluations formatives » qui ont lieu en même temps que la phase d'apprentissage et qui « apportent des informations sur les acquis en cours de construction » (2017, p. 6). Enfin, « les évaluations sommatives » ont lieu généralement en aval d'une séquence, « à la fin d'un apprentissage », et « permettent de dresser un bilan des connaissances et des compétences d'un élève » (2017, p. 6).

L'évaluation formative semble donc la plus appropriée pour pouvoir rendre la correction efficace et utilisable dans les apprentissages de par la présence d'enjeux ultérieurs et d'une plus grande marge de manœuvre possible pour la remédiation.

Des chercheurs ont démontré les avantages de l'évaluation formative. Lee (2005) explique qu'il a été prouvé que la correction d'évaluations formatives avait plus d'effet sur le développement de l'écrit des élèves que lorsqu'ils s'agissait d'évaluations sommatives, puisque cette correction des écrits intermédiaires fera partie des révisions des élèves. Selon Lee (2005), Hedgecock et Leftkowitz ne voient l'utilité de la correction qu'en ces termes, déclarant que la correction ne produit de résultats que si une phase de révision est imbriquée dans le cycle d'apprentissage (« correction can only produce results if a revision phase is built into the instructional cycle ») (1996 ; p.145). Selon Noiroux et Simons (2016), les feedback écrits ont d'autant plus d'efficacité dans le cadre d'une « évaluation formative » si l'« évalua-

tion certificative » qui la suit est « similaire ». Il faut donc que les modalités des tâches intermédiaires que nous proposons soient semblables à celles des tâches finales qui les suivent.

La correction est d'autant plus efficace qu'elle est faite à propos de productions ancrées dans le réel et éloignée des tâches scolaires. Comme l'a rappelé Coşereanu (2009), l'apprentissage est un « phénomène sociocognitif », « lié à des tâches sociales », ce qui impose la nécessité d'inscrire l'apprentissage dans « une pratique sociale » et non « comme l'obtention d'une simple connaissance de règles et données linguistiques (de type encyclopédique) ».

Nous avons donc vu quels étaient les facteurs déterminant l'efficacité ou non d'une correction et sur lesquels l'enseignant pouvait jouer, comme l'implication des élèves dans la correction, leur motivation et le sentiment d'utilité liés à la correction. Nous allons, à présent, faire l'état des stratégies proposées par les chercheurs pour établir les modalités d'une correction efficace.

### **3. Quelles stratégies pour une correction plus efficace ?**

#### **3.1. Comment mettre en œuvre une correction motivante rendant les élèves actifs pour qu'ils conscientisent leurs erreurs ?**

Des chercheurs ont montré que la correction était moins efficace lorsqu'elle était faite exclusivement par l'enseignant puisqu'elle n'encourageait pas les apprenants à s'investir dans la correction et à être actif. Il faudrait donc aller vers plus d'autocorrection.

Mais comment inciter les élèves à se corriger eux-mêmes à l'écrit ? Cela dépend en premier lieu des annotations de l'enseignant.

De nombreux chercheurs pointent l'inefficacité de la correction directe en particulier. En effet, fournir les formes corrigées des erreurs directement en correction relève d'une tendance généralisée des enseignants, mais elle n'est pas justifiée. Selon Hendrickson (1978), les formateurs qualifient cette pratique d'« inefficace pour aider les apprenants à apprendre de leurs erreurs ». Aussi a-t-il invalidé cette stratégie de remplacement (« supplying ») des erreurs par des formes corrigées. Recevoir directement toutes les formes correctes de leurs erreurs n'aidera pas les élèves à réfléchir sur leurs erreurs pour pouvoir les corriger d'eux-mêmes. Ils vont, en principe, se contenter de prendre connaissance des formes corrigées données à l'écrit et, au mieux, les apprendre, mais cela ne favorisera pas une prise de recul par rapport à leurs erreurs. D'autres chercheurs émettent cependant des doutes sur une correction exclusivement faite par l'apprenant...

### **3.1.1. Combiner la correction directe et la correction indirecte avec incitation à l'autocorrection**

Selon Guénette et Jean (2012), soit la rectification de l'erreur est directement réalisée par l'enseignant, soit une notification est faite pour signaler la présence de l'erreur sans que la forme correcte soit donnée, incitant ainsi à l'autocorrection.

Une correction indirecte avec incitation à l'autocorrection semble plus appropriée qu'une correction faite directement par l'enseignant pour impliquer les élèves dans la correction et ainsi les mettre en activité. Seulement, il nous paraît utile de guider l'élève avec des indications pour lui permettre de se corriger.

Pour Guénette et Jean (2012), l'incitation à l'autocorrection peut être faite avec indices métalinguistiques (codes désignant des catégories, soulignages accompagnés d'explications etc) ou sans indices métalinguistique (simple repérage avec encerclement, nombre d'erreurs noté dans la marge etc). Nous privilégierons donc les indices métalinguistiques dans nos annotations.

Noiroux et Simons (2016) expliquent que, si l'erreur est pointée du doigt visuellement et « précisément », elle est « localisée » et si son existence est simplement indiquée « dans la marge » ou sur une autre partie de la copie, elle est « non-localisée ». Ils ajoutent qu'il vaut mieux des explications détaillées avec des termes variés et adaptés à chaque devoir plutôt que des « codes » généraux. Nous veillerons à localiser les erreurs et à expliciter pourquoi elles en sont.

Une autre technique de correction indirecte proposée par Hendrickson (1978) pour guider les élèves dans l'autocorrection consiste à surligner une erreur tout en ajoutant une injonction/un conseil (« a verbal tip ») comme « utilise le subjonctif » (« use subjunctive »).

Nous devons donc recourir à des signaux clairs, des explications précises et les accompagner de conseils pour que les apprenants soient en mesure de s'autocorriger. Selon Noiroux et Simons (2016), Jean (2003) note cependant que la correction directe a une efficacité particulière avec les élèves « moins avancés ». Donc nos choix en tant qu'enseignants vont dépendre du niveau de l'apprenant.

Il serait aussi plus judicieux, selon Noiroux et Simons (2016), de pratiquer la correction directe lorsque les formes erronées ne concernent pas les objectifs de la séquence. Enfin, Hendrickson (1978) mentionne la stratégie de Farnsworth qui est de combiner la correction directe et indirecte en ayant recours à cette dernière seulement lorsqu'il suppose que les élèves sont capables de se corriger eux-mêmes, à l'aide d'un dictionnaire ou d'un manuel de grammaire.

Nous devons donc déterminer quelles sont les erreurs à corriger directement et celles à faire corriger par les élèves en fonction des objectifs de notre séquence, mais aussi en tenant compte des ressources disponibles et de la capacité des élèves à corriger leurs erreurs, avec une inévitable différenciation.

Guénette et Jean (2016) exposent les stratégies de Ferris pour déterminer si une erreur est rectifiable ou « traitable » (*treatable*). Selon lui, la rectifiabilité d'une erreur est fonction de l'intelligibilité de la règle dont dépend l'existence de l'erreur. Il a établi les critères du degré de difficulté d'une règle linguistique dans un tableau dont les rubriques sont les suivantes : « fait sens », « fréquence », « structure simple », « règle courte , claire, simple » , « règle fiable (très peu d'exceptions) », « une règle similaire existe dans la langue L1 de l'apprenant » (ex : règle du « s » au pluriel). Si la règle liée à une erreur est valide pour chaque critère, alors l'erreur est très rectifiable.

Nous avons donc vu qu'il était important de hiérarchiser les erreurs en réfléchissant à leur importance et à leur rectifiabilité pour déterminer de l'emploi d'une correction directe ou indirecte. Cependant, même si nous ne faisons pas corriger toutes les erreurs aux apprenants, faut-il toutes les relever ?

### **3.1.2. Préférer la correction sélective à la correction exhaustive ?**

Nous avons constaté que la correction exhaustive serait castratrice et donnerait un sentiment d' « impuissance », terme utilisé par Lee (2005), aux élèves. Nous envisagerions donc de ne souligner les erreurs qu'en fonction du rapport entre le bénéfice et le coût de leur correction. Cependant, nous pouvons distinguer une correction exhaustive d'un repérage exhaustif des erreurs. Serait-il souhaitable de repérer toutes les erreurs dans les copies des apprenants ?

Ils semble qu'un repérage exhaustif soit risqué car, même s'ils ne devraient pas corriger toutes leurs erreurs, les élèves remarqueraient la présence des erreurs moins importantes qui ont été relevées et cela pourrait les déconcentrer voire les désengager de leur tâche principale qui est de corriger les erreurs jugées importantes et corrigibles. En effet, il a été montré que la correction exhaustive augmenterait le coût cognitif des apprenants et leur complexifierait la tâche de la correction. Selon Zakhartchouk (2015), faire une sélection parmi les éléments à corriger, soit « cibler l'objectif de relecture » serait une stratégie pour « éviter la surcharge cognitive ». Il parle d'une « fixation d'objectifs précis » pour que le travail soit « plus productif ». Or, nous pouvons supposer la transposition du caractère perturbateur d'une

correction exhaustive au repérage exhaustif. Les élèves devraient alors être capable de centrer leur attention sur les erreurs à corriger d'eux-mêmes tout en n'étant pas déconcentrés par les autres erreurs repérées par l'enseignant(e).

Cependant, d'après Hendrickson (1978), Burt et Kipansky (1977) ont proposé d'utiliser différentes couleurs pour distinguer les erreurs importantes de celles qui le sont moins. Cette méthode visuelle nous permettrait d'éviter d'ignorer les erreurs existantes sans surcharger le champ de vision des élèves et ainsi leur laisser la possibilité de revenir sur leurs copies lorsqu'ils seront à un stade plus avancé dans leur apprentissage de la LV2.

Nous pouvons aussi décider de procéder à une correction progressive par nivellement et faire corriger les erreurs par étapes avant de passer à la correction des erreurs suivantes pour faire avancer les élèves à leur rythme et jusqu'à des niveaux différents. Cette stratégie est inspirée de celle de George (1972), mentionnée par Hendrickson (1978) et qui est de s'attarder sur un type d'erreur à la fois dans toute la copie avant de passer à un autre type d'erreur.

Ainsi, certains élèves pourraient se cantonner à une correction sélective et d'autres atteindraient une correction exhaustive. Cela permettrait d'avoir une correction différenciée en fonction des besoins des élèves.

Une correction sélective, méthodique, présentée de manière visuelle et différenciée est donc un facteur facilitant l'autocorrection. Mais il est possible d'approfondir davantage l'investissement des élèves dans la réflexion autour de leur copie via une autoévaluation qui automatisera la relecture et la correction.

### **3.1.3. Pratiquer la co-évaluation et l'autoévaluation pour favoriser l'autocorrection**

Faire s'autoévaluer les apprenants semble important pour les inciter à se relire et, par conséquent, à s'autocorriger. Zakhartchouk (2015) conseille, avant de passer à l'autoévaluation, de commencer par une « première étape » de « coévalu[ation] », aussi appelée hétéroévaluation. Plutôt que de demander directement aux élèves de porter un regard objectif sur leur propre copie, évaluer autrui les entraînera à porter un regard distant et critique, compétence qu'ils pourront transférer à la relecture de leur copie. Selon Toumi (2009), il semble plus simple de porter un regard critique sur la copie d'autrui que sur sa propre copie pour laquelle l'élève a un manque de recul. L'élève se met dans la peau d'un correcteur à tel point qu'il corrige chez le pair des phénomènes d'inter-langues qu'il fait lui-même. L'hétéroévaluation favorise l'autoévaluation, incitant l'élève à relire sa propre production sans intervention de l'enseignant, en l'entraînant à adopter un comportement de « distanciation ». La motivation de re-

lecture de sa propre production et d'autoévaluation de l'élève est obtenue grâce à la perception de sa capacité de correction lors de l'hétéro-évaluation.

Pour aider à la relecture, une technique donnée par Zakhartchouk (2015) est de les faire se fier à « une grille d'erreurs possibles ou d'une liste de points de vigilance » donnée à l'avance. L'élève doit se questionner à propos de sa production en faisant le lien avec « les critères d'évaluation du devoir ». Ainsi, il faudra donner aux élèves un barème pour qu'ils s'autoévaluent, lister les points sur lesquels être attentif car cela semble crucial pour favoriser la relecture et la prise de recul par rapport à leur copie.

D'autres stratégies facilitant l'autoévaluation pour encourager à l'autocorrection ont été proposées. Selon Hendrickson (1978), Farnsworth (1974) a conseillé aux enseignants de s'enregistrer en discutant des erreurs des compositions des élèves. Larue (2017) propose également de laisser tous les outils permettant d'aider les apprenants dans cette correction à leur disposition. Elle loue aussi les bénéfices du travail en groupe favorisant l'entre-aide : « Le travail peut-être fait par petits groupes de travail afin d'éviter les blocages » (2017, p. 13).

En plus du blocage dû à des lacunes informationnelles, les élèves peuvent avoir un blocage motivationnel pour aborder leurs propres erreurs. Or, les habituer à une prise de distance par rapport à leur travail via l'autoévaluation et la coévaluation leur permettra progressivement de relativiser la présence d'erreurs dans leurs travaux, ce qui facilitera ainsi le travail de correction. Martina (2005) rappelle le rôle de l'enseignant d'encourager l'élève à « prendre du recul » au lieu de s'« identifier à son devoir », l'« entraîner à évaluer, à évaluer ses camarades [...] l'aide à mieux s'évaluer lui-même ». Cela l'encourage donc à ne plus juger sa personne négativement ou à perdre foi dans sa réussite.

Ainsi, l'autoévaluation facilite la conscientisation des erreurs mais aussi l'acceptation des erreurs et, par ricochet, une plus grande motivation dans le traitement de celles-ci. Seulement, le regard sur soi-même est influencé par le point de vue d'autrui et le dialogue et la bienveillance de l'enseignant s'avèrent important dans le processus de correction.

#### **3.1.4. Mettre en activité les élèves en les engageant dans le métalangage et via une correction bienveillante, tolérante, favorisant le dialogue**

La discussion à propos de la copie permet de rendre les élèves plus productifs. Coşeranu (2009) cite Swain et Lapkin (1995, 1998) ayant expliqué que, pour que la rétroaction gagne en efficacité, il faut non seulement une vérification des hypothèses des apprenants mais

aussi des « épisodes relatifs au langage », donc une pratique de métalangage pour réfléchir sur leurs productions écrites en langue seconde.

Le dialogue est nécessaire pour que les élèves comprennent les annotations des enseignants. Une expérience menée par Noiroux et Simons (2016) a montré que sur 60 % des erreurs déclarées comprises par les élèves après correction de leur copie par l'enseignant, seules 33 % du total des erreurs ont été expliquées de manière satisfaisante par les élèves, prouvant leur compréhension « effective », soit à peine plus de la moitié des erreurs déclarées comprises. Ils en concluent que pour que le feedback écrit soit compris par l'élève, il doit être accompagné d'une « aide externe », il n'est pas suffisant à lui seul.

Comme le dit Larue, le cinquième geste d'un bon évaluateur défini par Anne Jorro est un « geste de communication », consistant à « instaurer un dialogue autour de l'action qui a été évaluée pour favoriser l'évolution. » (2017, p. 8). On peut aussi instaurer des discussions entre apprenants pour qu'ils s'expriment plus facilement et à leur manière afin de mieux comprendre ainsi que d'échanger sur leurs stratégies employées. D'après Astolfi, pour parer aux erreurs liées à des démarches inadaptées, on peut avoir recours aux « comparaisons de démarches » qui induisent des « conflits sociocognitifs » (2016, p. 83).

Pour faciliter l'engagement de l'apprenant dans la discussion avec l'enseignant, Veslin O. et J. préconisent de « [d]ialoguer avec l'élève » (1992, p. 44) même via les annotations ainsi que de « [m]anifester de la bienveillance » (1992, p. 48). Il faudra donc que nos annotations ne soient pas impersonnelles mais s'adressent directement aux élèves et encouragent à la discussion, mais aussi qu'elles soient bienveillantes afin qu'ils soient motivés à s'investir dans la tâche d'autocorrection. Il faut cependant distinguer annotations personnalisées et annotations à propos de l'élève. Pour limiter tout impact négatif sur les perceptions de soi générales des apprenants, Lavédrine (2016) suggère d'éviter le vocabulaire négatif à propos de leur personne, stigmatisation responsable de leur découragement.

Au-delà du dialogue, la bienveillance est facteur de motivation pour les élèves en favorisant leur perception de compétence et de contrôlabilité dans la réalisation de la tâche. Les feedback motivants sont des feedback qui insistent sur des causes de la réussite ou de l'échec sur lesquels les élèves ont une marge de manœuvre. Selon Viau (2003), la perception de contrôlabilité varie en fonction de l'idée que les élèves se font des causes de leurs résultats scolaires. Il appuie son propos sur la théorie des attributions causales de Weiner (1992, 1984) selon laquelle plus un élève perçoit ces causes comme variables (ou modifiables) et comme contrôlables (c'est-à-dire sur lesquelles il a un pouvoir), plus il est motivé et impliqué. Nous



tâcherons donc d'expliquer les échecs ou les réussites des élèves par des causes telles que les efforts fournis ou les stratégies employées.

En lien avec la bienveillance, la tolérance des erreurs semble essentielle pour motiver à la communication et la correction. Hendrickson (1978) a indiqué qu'une certaine tolérance des erreurs par l'enseignant provoque un plus fort entrain chez les apprenants car elle génère plus de confiance pour s'exprimer. Instaurer un climat de confiance qui rend la communication possible via la bienveillance et la tolérance est donc nécessaire pour une correction efficace.

Le dialogue doit aussi être utilisé pour dédramatiser les erreurs en faisant réfléchir les apprenants quant au statut de l'erreur ou en les valorisant autrement. Comme l'a montré Marsollier (2004), un élève en grande difficulté risque d'être découragé par des « feedback exclusivement négatifs » qu'il reçoit. Pour éviter cela, Zakhartchouk conseille de « confirm[er] ce qu'il a dit, ce qu'il pense ou ce qu'il ressent » (2015, p. 168) au sein d'un dialogue postérieur à l'évaluation d'une production, pendant lequel l'élève peut notamment faire part de ses difficultés. Le dialogue devient ainsi une stratégie pour valoriser l'élève en dehors de sa copie et éviter la démotivation.

Le dialogue, la bienveillance et la tolérance des erreurs sont donc des facteurs importants du bon fonctionnement de la correction, tant sur l'aspect informationnel que sur l'aspect psychologique ou motivationnel, rendant les apprenants actifs.

La correction est donc plus efficace lorsqu'elle permet une mise en activité des élèves via un mélange réfléchi de correction directe et indirecte, une correction sélective, l'autoévaluation et la co-évaluation ou le travail en groupe et via la facilitation du dialogue avec bienveillance et tolérance. Mais pour inciter les élèves à l'action, il faut que cette action ait un but. La notion d'utilité est importante car la correction ne doit pas être qu'une formalité, détachée du projet pédagogique, mais y être pleinement inscrite. Elle ne doit pas faire suite à la formation mais être formatrice elle-même.

### **3.2. Comment ancrer la correction dans le cycle d'apprentissage pour qu'elle soit formatrice ?**

#### **3.2.1. La correction est plus efficace lorsqu'elle a un but communicationnel et qu'elle s'inscrit dans une pédagogie de projet avec ancrage réaliste**

Nous souhaitons que les apprenants perçoivent une utilité dans la correction puisque, pour que les élèves apprennent de la correction, ils ne doivent pas perdre de vue le but de

celle-ci qui sera justement d'être capable de mieux réussir à communiquer. Noiroux et Simons (2016) conseillent la pédagogie de projets avec une orientation des « tâches d'écriture vers une finalité moins scolaire que son évaluation », apportant « davantage de sens à l'acte d'écriture » et rendant ainsi « les feedbacks correctifs plus significatifs ». Narcy-Combes (2009) parle d'un renouvellement du concept de classe avec ses limites physiques et temporelles amenant les élèves à penser leur action en dehors des murs de l'école, avec l'idée de « macro-tâche » extériorisant l'espace de mise en pratique des apprentissages.

Or, cette méthode d'apprentissage donne plus de sens à la correction qui est faite à propos de tâches à ancrage réaliste. En effet, elle fait sens car l'obtention de formes correctes n'est plus une fin en soi mais elle a pour objectif la réussite d'un projet communicationnel. De plus, la mise en avant de la communication dans l'apprentissage de la LV2 permet de réduire le sentiment de malaise éprouvé vis-à-vis de la correction en ce que les erreurs deviennent secondaires. Selon Hendrickson (1978), l'apprentissage d'une LV2 est passé de méthodes assez « mécaniques », robotisées à des méthodes plus « humanisées » à la fin des années 1960 et encourageant vraiment la « communication » (« the use of language for communication »). Dans une telle méthode d'apprentissage, la correction est bel et bien un outil qui facilite la communication d'un message et la réussite du projet en cours.

Pour davantage mettre en avant cette approche « communic'actionnelle », terme de Claire Bourguignon (2011), la correction peut-être lieu de communication elle-même. Noiroux et Simons (2016) proposent que les feedback écrits soient réalisés en « tandem », « par des locuteurs natifs du même âge ». Martina a aussi proposé un exercice oral ritualisé consistant à « [i]ntégrer des quantifieurs » dans l'hétéro-correction (« he used a lot of [...] », « there was no [...] but he made a few [...] »), pour en faire une « activité linguistique interactive » (2005, p. 322- 323).

Il nous faudra donc utiliser la méthode « communic'actionnelle » dans l'élaboration de nos séquences pédagogiques pour que les élèves perçoivent l'utilité de la correction de leurs erreurs à l'écrit et, si possible, la rendre plus interactive pour qu'elle ait un intérêt langagier dans l'immédiat.

### **3.2.2. Comment mettre en œuvre des évaluations exclusivement formatives pour une correction réutilisable ?**

Nous avons vu qu'une correction qui n'est pas ré-investie voit son efficacité amoindrie. Il faut faire en sorte que les évaluations proposées aux enseignants soient formatives.

Des chercheurs vont plus loin et souhaitent qu'aucune évaluation ne soit sommative. C'est le cas de Martina qui a mis en avant l'« [i]ntérêt d'une évaluation formatrice » : « Tout devoir sommatif [...] devrait [...] entrer dans le processus de formation » (2005, p. 305-306). Il faudrait donc faire en sorte de n'utiliser que des évaluations formatives, même pour clore une séquence.

Il nous semble cependant difficile de rendre les évaluations de fin de séquences formatives plutôt que sommatives.

Or, la correction peut permettre cela puisque Martina (2005) indique qu'« une dynamique entre le formatif et le sommatif » caractérise l'étape postévaluative lors de laquelle un élève doit « revenir sur son devoir et « en analyser les erreurs » ». Ainsi, selon elle « [l]e devoir n'est plus une fin en soi, un point final, mais une étape dans un parcours ». Cela montre encore une fois l'importance de rendre les élèves acteurs de la correction via une autocorrection orchestrée par l'enseignant.

On peut donc procéder de manière à diviser la tâche finale en plusieurs séances de rédaction entre-coupées de feedback incitant à l'autocorrection et avec, à chaque fois, une réévaluation, ou un ajout de bonus pour motiver les élèves. En effet, face à l'impossibilité d'établir une évaluation purement formative, Noiroux et Simons (2016) concluent que la mise en place d'« autres dispositifs pour les [...] inciter [...] » à s'intéresser à la correction de leur copie « semble nécessaire ». Aussi, l'usage de bonus nous paraît utile. Cependant, une telle procédure peut être chronophage et notre temps en présentiel avec les apprenants est limité. Pour éviter que ce travail de correction autour de la tâche de fin de séquence s'éternise, un travail de préparation en amont s'impose afin de faciliter le plus possible la relecture autonome et l'autocorrection des apprenants.

### **3.2.3. Un enseignement explicite et organisé préparant les productions pour faciliter le traitement révisif de celles-ci**

La préparation de la production en amont via un enseignement organisé et explicite facilitera l'activité de correction.

Tandis que Marsollier (2004) expliquait que le but de la rétroaction était de « permettre à l'élève d'ajuster son action aux attentes de l'enseignant » alors même que l'on a vu que les pratiques enseignantes sont relatives tout comme les normes sur lesquelles la correction s'appuie, c'est au contraire à l'enseignant de s'adapter à l'élève via un enseignement ex-

plicité en amont et un guidage différencié afin que la correction ultérieure des productions écrites fonctionne.

Il s'agit donc de s'inspirer du modèle comportementaliste dans la préparation en amont, non pas pour éviter l'erreur, mais pour mieux l'aborder. Larue cite Anne Jorro qui a défini « cinq gestes professionnels spécifiques de l'évaluateur » (2017, p. 9). Le premier geste est celui de la « définition de l'objet [...] à évaluer afin de pouvoir le communiquer aux élèves », autrement dit, que l'enseignant ait des attentes « clairement » définies et les annonce aux apprenants. Le second est le « geste de référentialisation » (2017, p. 10) et consiste à déterminer « le niveau minimum » pour lequel une « notion » peut être considérée comme « acquise ».

Il nous faut donc être transparent quant aux items évalués chez les apprenants. Être conscients des éléments sur lesquels la correction aura lieu les incitera à une relecture particulière voire à une autocorrection dès la rédaction de leur copie et plus tard, lors de la phase de correction. L'usage de « grilles d'autoévaluation » préconisé par Zakhartchouk (2015) avec la définition de « critères précis » semble alors d'autant plus nécessaire. Cela facilitera aussi la compréhension des feedback de l'enseignant.

De plus, il convient de révéler les moyens à mettre en place pour répondre à ces critères. « Apprendre » aux élèves « à s'autoévaluer » induit de les impliquer dans « l'élaboration de critères de réussite pour un devoir donné » et la « mise en commun de procédures [...] pour y parvenir », selon Zakhartchouk (2015).

En plus de la clarification et l'appropriation des objectifs de la séquence, un entraînement progressif permettant aux apprenants de les maîtriser est nécessaire. Selon Veslin O. et J. (1992), les « tâches complexes » sur lesquelles porte la correction se composent de plusieurs « tâches élémentaires ». L'élève devra recevoir des feedback sur les tâches élémentaires réalisées en amont afin de se préparer au mieux à la tâche complexe. En effet, pour eux, « le travail de l'enseignant est de le renseigner sur la valeur de ses tâtonnements successifs » (1992, p. 70), ce qui rejoint le quatrième geste d'Anne Jorro reporté par Larue (2017) qui est celui du « conseil » pour « alerter l'élève et lui permettre de réguler ou réajuster son action. ». Selon Narcy-Combes (2009), un « effort » s'impose pour mémoriser « des formes » et cet effort aura lieu lors des « micro-tâches ». Ce dernier explique que les chercheurs préconisent de combiner les deux formes d'enseignement que sont l'enseignement d'une « connaissance explicite » (à distinguer de l'enseignement explicite), plutôt scolaire et relevant du « repérage (noticing) » de « formes », et l'enseignement d'une « connaissance implicite », plus réaliste et basé sur des exemples (« exemplar-based »). Pour ce faire, on peut se référer à Hendrickson

(1978) qui relate les trois pistes de Long (1996) et Ellis (2001) et qui sont des pistes « complémentaires ». Il s'agit de combiner la sélection de documents et d'activités permettant les interactions pour « une focalisation sur le sens », un « travail en classe sur des aspects formels de L2 (grammaire) » pour une « focalisation sur les formes » et des activités de « production » via des « tâches » « qui faciliteront la communication plus tard en intégrant sens et forme ».

Le travail de préparation d'une production écrite pour une autocorrection réussie est donc important. Il faut établir des objectifs clairs, les communiquer aux élèves et les amener à valider ces objectifs à la fois de manière consciente, scolaire et, d'autre part, au travers de tâches avec un ancrage réaliste constituant des phases d'entraînement à la production. Des micro-tâche et au moins une tâche intermédiaire avec des feedback réguliers sont plus que nécessaires pour les préparer au mieux.

## **Conclusion et problématisation**

Nous avons vu les caractéristiques d'une correction de l'écrit qui n'est pas qu'une formalité mais qui est utile et efficace. En effet, des stratégies de correction réfléchies doivent être mises en place pour que les élèves, non seulement tiennent compte de la correction, mais y prennent part. La correction est donc, en premier lieu, un objet d'apprentissage pour les enseignants qui doivent apprendre à corriger des copies.

Nous avons listé plusieurs conditions d'une correction qui rend les apprenants actifs dont l'acceptation, la sélection, la hiérarchisation des erreurs à traiter et des annotations précises, personnelles et bienveillantes incitant à l'autocorrection et au dialogue avec l'enseignant et les pairs. Nous avons aussi vu qu'une correction était plus efficace lorsqu'elle était perçue comme utile par les apprenants, qu'elle se faisait en accord avec la « méthode communic'actionnelle », à propos d'évaluations à caractère formatif, et qu'elle était préparée par un enseignement explicite avec précision des critères d'évaluation donc des objectifs de la séquence.

Tous ces paramètres nous semblent cruciaux pour que l'acte de correction ait réellement lieu chez les apprenants. Cependant, rien ne prouve que les apprenants intègrent effectivement la correction dans leurs révisions. Il serait donc souhaitable de vérifier l'efficacité de telles stratégies de correction à plus long terme en mesurant ce qui peut-être mémorisé de la correction d'une expression écrite, afin d'observer si les apprenants apprennent vraiment d'une correction qui a été réfléchié par l'enseignant. Apprendre d'une correction reviendrait à être capable de réinvestir des éléments de cette correction dans un contexte différent, prouvant que

l'apprenant se les est appropriés. La correction doit être non seulement un retour et un guide dans les apprentissages, mais elle doit aussi donner lieu à des apprentissages. Il ne s'agit pas simplement de faire en sorte que la correction de l'écrit soit un outil efficace dans les apprentissages des élèves, mais qu'elle en fasse partie intégrante, en tant qu'objet d'apprentissage.

C'est pourquoi nous allons, dans la partie expérimentale, tenter de répondre à la question suivante : la correction de l'expression écrite apporte-t-elle une plus-value dans les apprentissages des élèves lorsqu'elle est réfléchie stratégiquement par l'enseignant ?

Il s'agira de vérifier si les stratégies mentionnées par les chercheurs dans l'état de l'art permettent de rendre la correction à la fois outil et objet d'apprentissage.

## **PARTIE II. Expérimentation**

L'expérimentation a pour but d'observer si l'usage de stratégies d'une correction efficace, rendant les élèves actifs, apporte des bénéfices ultérieurs à la phase de correction. Il s'agit de démontrer un lien entre la correction en autonomie de ses erreurs et la mémorisation des règles linguistiques qui leurs sont liées. Pour mesurer l'ampleur de ce lien, nous nous appuierons sur deux recueils de données. Le premier consiste en la mise en place d'un sondage avant et après l'expérimentation de stratégies de correction à l'écrit pour questionner les élèves à propos de leurs propres impressions. Le second correspond à un repérage des erreurs dans une tâche intermédiaire puis dans une tâche finale d'une même séquence afin d'observer s'il y a répétition ou non des erreurs qui avaient été faites lors de la tâche intermédiaire en fonction du degré d'autonomie avec laquelle ces erreurs ont été auto-corrigées.

### **1. Méthode**

#### **1.1. Sondage avant l'usage de stratégies de correction**

Il s'agit de recueillir les avis des élèves à propos de la correction avant et après la mise en place de stratégies de correction décrites comme plus efficaces dans l'état de l'art. On s'attend à ce que les élèves, après avoir fait l'expérience d'une correction plus efficace, attachent plus d'importance à la correction qu'ils verront davantage comme un support et un moyen d'apprendre et de progresser qu'ils ne le voient avant la phase d'expérience.

Avant le recueil des données du sondage, on supposait des élèves qu'ils voient la correction comme une formalité, qu'ils la trouvent presque inutile et qu'ils aient une relation

d'hostilité vis-à-vis d'elle puisque cela leur rappelle leurs erreurs à propos desquelles il est envisagé que leur vision soit négative et auxquelles ils attribuent un statut de faute.

Un questionnaire à remplir à la main leur a été donné (annexe n°1).

En termes de participants, le sondage est effectué auprès de trois classes, deux classes de quatrième et une classe de sixième. Il s'agit du public d'un collège faisant partie du Réseau d'Éducation Prioritaire. Les élèves de cet établissement ont, en général, davantage de difficultés à l'écrit qu'à l'oral. Les proportions sont réalisées par classe pour observer si des différences de conceptions apparaissent en fonction des niveaux, des générations, ainsi que des profils de classe. On suppose une progression des points de vue de la quatrième à la sixième. Les trois classes sont à effectifs équivalents, de plus ou moins 25 élèves. Une classe n'en compte plus que 23, car un élève a été exclu et un autre est absentéiste. Une autre correspond à 24 élèves, mais n'est parfois que de 23 élèves, selon l'emploi du temps d'une élève allophone qui a des cours de FLE. Pour ces raisons, et d'autant plus du fait que certains élèves n'ont jamais rendu leur sondage, les proportions seront donc converties en pourcentages pour rendre les comparaisons plus évidentes.

En termes de profils de classe, les deux classes de quatrième sont des classes difficiles, avec des élèves perturbateurs souvent exclus et des élèves absentéistes. La classe de 4e4 présente de grandes disparités avec un noyau d'élèves qui ont un bon niveau, tandis que la classe de 4e1 est moins hétérogène, avec un niveau assez fragile pour l'ensemble des élèves. Concernant la classe de sixième, c'est une classe agréable, joviale, qui aime beaucoup apprendre et participer, à part quelques rares exceptions.

Pour ce qui est des représentations des résultats, nous utiliserons des secteurs pour les questions tranchées, partageant les élèves (lorsqu'ils ne répondent qu'une seule fois) et des histogrammes pour les questions dont les réponses sont multiples, permettant ainsi de comparer le poids de chaque réponse sur l'ensemble des élèves. Certaines questions qui devaient être représentées sous forme de secteurs ont fait l'objet d'une adaptation en histogramme lorsque les élèves n'ont pas limité leur réponse à une seule proposition.

Les questions ont été posées en s'inspirant de ce que la recherche a montré à propos des visions erronées de la correction ainsi que des erreurs chez les apprenants et chez les individus en général. Il s'agit de voir si les élèves ont, avant de tester des méthodes de correction plus efficaces, plutôt des conceptions anciennes (rappelant les modèles transmissif et comportementaliste) ou plus modernes (modèle constructiviste) de la correction et des notions associées.

Ainsi, la première question concerne le statut de l'erreur. Son but est de savoir si les élèves ont un rapport négatif voire de culpabilisation face aux erreurs et nomment celles-ci « fautes ». L'hypothèse était qu'une majorité d'élèves parleraient de fautes. Cette question va de pair avec la quatrième question pour laquelle on donne deux définitions de la correction, qui ont été inventées et qui n'ont aucune vocation didactique. Elles ont été faites de façon à distinguer une vision de la correction comme une rétroaction exclusivement négative dans le but de « supprimer » (terme employé dans la définition) les erreurs des élèves d'une vision plus nuancée de la correction comme un dispositif permettant de guider ou de conseiller les élèves en prenant en compte les erreurs mais en valorisant aussi les points positifs de la copie. L'attente était évidemment que la majorité des élèves choisisse la première définition.

La deuxième question donne à voir si les élèves accordent du crédit à la correction via la simple lecture de celle-ci. L'hypothèse était qu'ils auraient plutôt tendance à ne pas prendre en compte la correction.

La troisième question a pour but de savoir si les élèves comprennent généralement les explications à propos de leurs erreurs et les conseils donnés dans les corrections afin de leur permettre de s'améliorer. Le taux de compréhension doit être indiqué par un pourcentage approximatif. Nous avons vu que les élèves devaient pouvoir prendre du recul avec leur copie et conscientiser leurs erreurs afin de les mémoriser et les apprendre. Or, un manque de compréhension des indications données constituerait une barrière à l'apprentissage via la correction, étant donné que l'absence de compréhension rend impossible toute appropriation d'un savoir. Cette question fait écho à la cinquième question, qui permet de montrer si la correction a été majoritairement vécue comme inefficace ou efficace dans le passé des élèves. L'hypothèse était que si la plupart des élèves répondraient par des pourcentages proches de cent à la troisième question, ils pourraient plus facilement répondre positivement à la cinquième question.

Seulement, comme nous l'avons vu dans l'état de la recherche, comprendre les annotations est important mais cela n'est pas suffisant pour que la correction soit efficace et pour que les élèves ne réitèrent plus leurs erreurs. Il faut effectivement que ces derniers soient actifs et investis dans la correction et non pas passifs. C'est pourquoi la sixième et la septième questions portent sur la connaissance ou non de l'autoévaluation et de la co-évaluation qui favorisent l'autocorrection. Si les élèves les avaient déjà pratiquées, il était attendu d'eux qu'ils en aient tiré des bénéfices.

La huitième question a pour objectif de voir si les élèves associent exclusivement, à tort, la correction à l'évaluation alors qu'elle est indépendante de l'évaluation et qu'elle peut se faire à tout moment. Cela peut permettre de déduire si la correction a plutôt été utilisée de ma-



nière à être formatrice dans le parcours scolaire des élèves ou pas du tout, dans le cas où ils verraient la correction comme suivant forcément une évaluation.

La neuvième question permet d'observer si les élèves ont encore tendance à préférer la correction exhaustive à la correction sélective, même si ce n'est pas une correction exhaustive qui les ferait progresser le mieux.

La dixième question a pour but de constater le ressenti des élèves par rapport à leurs erreurs et l'impact psychologique de celles-ci sur les apprenants. Il était supposé qu'ils allaient majoritairement répondre par des propositions pessimistes qualifiant les erreurs d'inquiétantes, démotivantes et démoralisantes.

Concernant la onzième question, il s'agit de voir si une situation d'évaluation est stressante pour la plupart des élèves à cause de la peur de la note. On s'attendait à ce qu'ils répondent le plus souvent par la deuxième proposition, montrant qu'un contrôle non noté permet d'ôter le sentiment de stress habituel dû à la projection de la note.

La douzième question porte encore une fois sur l'impact de la note, mais, cette fois-ci, en rapport à l'intérêt porté à la correction. Nous supposons que l'intérêt porté à la correction par les élèves soit intéressé, non pas par leur progression, mais par la vérification de la cause de leur note.

La treizième question se rapproche des questions n° 2 et n° 5 puisqu'elle permet de savoir si les élèves utilisent la correction en général pour réviser, donc si elle est vraiment intégrée à leurs apprentissages ou non.

La quatorzième question donne à voir les écarts d'importance accordée à la note et à la correction. Il était supposé que les élèves mettent majoritairement la note en premier dans leur classement en termes d'intérêt et la correction plutôt en dernier. Les deux autres éléments à classer étaient l'appréciation et la préparation du contrôle suivant.

La quinzième question porte sur les codes et permet d'observer si les élèves envisagent plutôt une correction à l'aide de codes pour mieux identifier leurs types d'erreurs et faciliter le traitement de celles-ci ou si ils voient cela, au contraire, comme une pratique compliquée. Nous nous attendions à ce qu'ils répondent par la deuxième proposition.

## **1.2. Mise en place d'une stratégie de correction**

Il s'agit de vérifier l'efficacité de l'autocorrection d'une tâche intermédiaire sur le long terme via la mesure de la mémorisation des erreurs faites et à ne pas refaire dans la rédaction d'une tâche finale ultérieure. Nous nous attendons à l'absence fortement probable de réitéra-

tion des erreurs autocorrigées en autonomie de la tâche intermédiaire vers la tâche finale et, à l'inverse, à une reproduction des erreurs qui n'ont pas été corrigées en autonomie de l'une à l'autre. L'activité langagière sélectionnée pour les deux tâches est l'expression écrite et, malgré des consignes différentes pour les deux tâches, elles sont toutes deux très similaires. Nous nous intéresserons d'abord à l'autonomie avec laquelle les élèves parviennent à corriger leurs erreurs et à la quantité d'erreurs corrigées après un repérage localisé et explicite de celles-ci par l'enseignant(e). Nous observerons ensuite la présence ou l'absence de reproduction des mêmes erreurs constatées par l'enseignant lors de la tâche intermédiaire dans la tâche finale. Nous verrons si les erreurs qui ont été corrigées par l'élève en autonomie dans la tâche intermédiaire ont été mémorisées, conscientisées en vérifiant qu'elles n'ont pas été reproduites dans la tâche finale. L'échantillon de population sélectionné pour cette expérience correspond aux deux classes de quatrième. L'expérience est menée en deux temps.

Remarque : Même si Zakhartchouk a conseillé de commencer par la co-évaluation et l'intercorrection avant d'amener les élèves progressivement vers l'autoévaluation et l'autocorrection, nous expérimenterons directement la mise en autonomie complète à l'écrit puisque les élèves ont déjà été habitués à la co-évaluation de l'expression orale, activité langagière qui a été privilégiée en début d'année scolaire avant de passer à l'expression écrite.

### **1.2.1. Première étape de l'expérience**

Il s'agit du calcul de l'autonomie avec laquelle sont corrigées les erreurs. Ce calcul a lieu après une séance de correction de la tâche intermédiaire de la séquence intitulée «Help Kenyan schoolchildren », dont la consigne, donnée au tableau, est la suivante : « You are a journalist and you compare the Kenyan schoolchildren's way of life with the European pupils' way of life. ». En français, la consigne est traduite ainsi : « Tu es journaliste et tu compares le mode de vie des écoliers Kenyens et celui des écoliers Européens. ». La séquence dans laquelle s'inscrit cette tâche intermédiaire traite de la notion « École et société » avec un gros plan sur les inégalités de conditions d'apprentissage entre les élèves du Kenya et ceux d'Europe de l'Ouest, le reflet de la société dans le milieu scolaire et la nécessité d'une solidarité entre élèves du monde. Les études de cas constituent un ancrage dans le pays anglophone qu'est le Kenya.

Pour ce qui est des modalités de l'autocorrection, elle a été réalisée en autonomie (relative, étant donné que les repérages des erreurs ont été faits par l'enseignant en amont), individuellement et en classe, au cours d'une séance d'une heure.

Notons que l'environnement dans lequel a été réalisée l'autocorrection a différé selon la classe puisque, pour les élèves de 4<sup>e</sup>1, elle a été réalisée en classe, avant la fermeture des établissements, alors que pour les élèves de 4<sup>e</sup>4, elle a été réalisée à la maison, via le télétravail en période de confinement. Nous précisons aussi que l'évaluation de la tâche intermédiaire ne compte pas dans la moyenne des élèves, sauf si elle permet d'augmenter leur moyenne. Il s'agit d'une évaluation obligatoire mais constituant un bonus.

Le matériel à disposition était le suivant : les élèves disposaient d'une fiche d'autoévaluation (annexe n°2) dès la rédaction de leur tâche intermédiaire et qui correspondait exactement au barème utilisé par l'enseignant. Ils devaient s'autoévaluer lors de la rédaction, dans un premier temps. Ils devaient se ré-évaluer, dans un deuxième temps, après le rendu de leur copie, au moment de la séance d'autocorrection.

Entre la phase de rédaction et la phase d'autocorrection de la tâche intermédiaire, leurs erreurs ont été localisées précisément par l'enseignant à l'aide du surlignage et de cercles (voir l'exemple en annexe 3). Une correction indirecte a été réalisée, c'est-à-dire que de simples indications ou conseils ont été donnés, dans l'optique d'inciter à l'autocorrection, à propos des erreurs jugées corrigibles et prioritaires. Pour les erreurs jugées non-corrigeables et éloignées des objectifs de la séquence, une correction directe a été réalisée avec les formes corrigées données par l'enseignant. Concernant les erreurs traitées via la correction indirecte, les repérages étaient accompagnés d'explications pour guider les élèves dans leur autocorrection. Pour plus de lisibilité, une fiche suppléant la copie a été utilisée pour que l'enseignant(e) rédige les explications et questions pour assister l'élève dans la tâche d'autocorrection. On appellera cette fiche « fiche guide » (voir l'exemple en annexe n°5).

Des nombres ont été utilisés pour permettre de faire le lien entre les erreurs faites sur la copie et les indications écrites sur la fiche guide. Par exemple, sur la copie, la première erreur qui apparaissait était surlignée et ce repérage était accompagné du chiffre « 1 », l'apprenant devait alors se reporter sur la fiche guide pour voir à quelles explications ou questions correspondait ce chiffre « 1 ».

Pour ce qui est des indications, celles-ci ont été réalisées en essayant de respecter les conseils donnés par les chercheurs pour gagner en efficacité. Étant donné que les annotations de la correction doivent permettre d'instaurer un dialogue entre l'enseignant et l'élève, des phrases interrogatives ont été utilisées à plusieurs reprises, l'usage de la deuxième personne pour s'adresser à l'élève a également été privilégié aux tournures impersonnelles.

Notons que le choix d'adopter une stratégie légèrement différente entre les deux classes de 4<sup>e</sup> a été fait. Pour une des deux classes, nous leur avons simplement fourni des explications et

des règles pour soit inciter à l'autocorrection par correction indirecte, soit expliquer une correction directe. Pour l'autre classe, en plus de ce système d'incitation à l'autocorrection guidée, des classifications d'erreurs ont été faites puisque l'on a noté le type d'erreur pour chacune ayant été repérée (ex : erreur de syntaxe, de grammaire...) pour voir si l'usage de codes augmentait les probabilités de mémorisation des règles liées aux erreurs (voir l'exemple en annexe 6).

Nous avons procédé au calcul de la proportion d'erreurs correctement corrigées par copie et, plus particulièrement, la proportion de celles corrigées en toute autonomie et celles corrigées avec une aide plus ou moins grande de l'enseignante. Étant donné qu'une seule des deux classes a pu avoir une séance d'autocorrection avant la fermeture de l'établissement, l'échantillon de population de cette expérience se réduit à une classe, qui se composait alors de 23 élèves car deux étaient absents lors de la séance d'autocorrection.

Les élèves devaient notifier, sur une fiche à part, la réception d'une aide de l'enseignante en classe de façon différente en fonction de l'importance de l'aide reçue. Les notifications étaient sous forme de bâtons, de croix et d'étoiles. Les bâtons correspondent à la simple reformulation à l'oral de la règle ou de la raison de l'erreur avec d'autres mots que les explications données à l'écrit sur la « fiche guide ». Il s'agit d'une explication de « type 1 ». Les croix indiquent que les explications ont été plus longues, plus approfondies et accompagnées d'exemples. Lorsqu'une aide faible notifiée par un bâton n'a pas été suffisante et que l'élève redemande des explications, il doit changer le bâton en croix. Il s'agit alors d'une explication de « type 2 ». Les étoiles indiquent que la forme correcte a été finalement donnée par l'enseignant. Lorsque l'aide de type 1 puis l'aide de type 2 n'ont pas permis à l'élève de trouver la forme corrigée, la croix est remplacée par une étoile. Nous parlerons d'aide de « type 3 ».

Pour les dissuader de tricher, l'enseignante a indiqué qu'elle prendrait des notes et se souviendrait qui elle aurait aidé et à quelle fréquence. Elle a aussi rappelé qu'il n'y avait aucun intérêt à tricher puisque cette correction n'était pas évaluée. Nous avons remarqué que les élèves ont tous eu, à un moment ou un autre, besoin de poser une question.

Nous avons calculé la proportions d'erreurs corrigées par les élèves sur toutes les erreurs repérées lors de la correction de la tâche intermédiaire :

- sans aide, mis à part le repérage fait en amont par l'enseignant, ce qui est visualisé par l'absence de notification sur la fiche des bâtons, croix et étoiles utilisée par les élèves.
- avec une aide très faible à faible, ce qui revient à très peu de questions posées et des aides uniquement de type 1. Cette aide faible à très faible est signalée par un ou deux bâtons sur la fiche.

- avec une aide plutôt faible à moyenne, ce qui correspond à une situation où le nombre de questions posées reste limité et il peut y avoir une ou deux question(s) conduisant à des explications plus longues et approfondies. Cela est représenté par quelques bâtons et deux croix maximum.
- avec une aide moyenne à plus soutenue, c'est-à-dire avec des questions assez fréquentes et des réponses généralement sous forme d'indications ou explications plus approfondies avec des exemples. Autant de croix que de bâtons ou davantage de croix que de bâtons apparaissent sur la fiche.
- avec une aide importante caractérisée par des erreurs corrigées exclusivement grâce à des aides de types 2 ou 3 et symbolisée par des croix et des étoiles sur la fiche.

Pour récapituler le matériel à disposition des élèves lors de la phase d'autocorrection de la tâche intermédiaire, ils avaient en leur possession leur copie accompagnée de surlignages, d'encerclements et de chiffres, une fiche d'autoévaluation à rectifier, une fiche guide à laquelle se référer pour l'autocorrection avec des chiffres et des indications et une fiche notifiant l'aide apportée par l'enseignante.

Après avoir calculé les proportions d'erreurs corrigées plus ou moins en autonomie par copie, nous avons calculé et retenu la part d'élèves ayant correctement corrigé toutes leurs erreurs avec une très faible voire aucune aide sur l'ensemble des élèves, la part d'élèves ayant reçu une aide faible, ceux ayant reçu une aide moyenne, moyenne à soutenue et ceux ayant reçu une aide plus importante dans l'autocorrection de leur copie. Ces proportions sont conservées pour pouvoir les comparer plus tard aux proportions des élèves ayant plus ou moins réitéré les erreurs de la tâche intermédiaire lors de la tâche finale.

Après la tâche intermédiaire, on a procédé à l'avancement et la finalisation de la séquence avant de passer à la tâche finale.

### **1.2.2. Deuxième étape de l'expérience**

Cette étape correspond au repérage et au calcul des erreurs réitérées après réalisation de la tâche finale par les élèves. La consigne de la tâche finale est la suivante : « You are a member or a supporter of the Cello foundation. You have to convince an assembly of people, so that they give money to the foundation. Make a speech : explain the situation in Kenya, compare Kenyan pupils with European schoolchildren, using comparatives and then

encourage your audience to do something with imperative forms. Explain why supporting the cello foundation is useful. ». En français, elle se traduit par : « Tu es membre ou partisan de la fondation violoncelle. Tu dois convaincre une assemblée de personnes afin qu'ils fassent des dons à la fondation. Crée un discours : explique la situation au Kenya, compare les élèves du Kenya et ceux d'Europe en utilisant des comparatifs puis incite ton audience à agir avec des formes impératives. Explique pourquoi soutenir la fondation violoncelle est utile. ».

Nous devons calculer la proportion du nombre d'erreurs réitérées dans la tâche finale par rapport à la tâche intermédiaire au niveau individuel pour ensuite pouvoir calculer les proportions d'élèves ayant reproduit beaucoup, moyennement ou peu d'erreurs sur l'ensemble de la classe. Dans un dernier temps, nous aurions comparé ces proportions avec celles des élèves ayant corrigé leurs erreurs de la tâche intermédiaire en plus ou moins grande autonomie pour observer si des correspondances apparaissaient.

Cependant, dans le contexte actuel, cette deuxième partie de l'expérience n'a pas pu être menée car les conditions de la rédaction par les élèves de la tâche finale ont été différentes de ce qui avait été prévu. En effet, le matériel dont pouvaient disposer les élèves pendant la rédaction n'a pas pu être contrôlé. Il avait été prévu, avant la fermeture des établissements, que le seul matériel à disposition des élèves pendant la tâche finale serait la fiche d'autoévaluation (annexe 7), avec un barème qui diffère légèrement de la tâche intermédiaire car d'autres critères ont été ajoutés mais qui contient néanmoins beaucoup de critères communs avec le barème de la tâche intermédiaire.

Or, comme les élèves devaient rédiger la tâche finale chez eux via le télétravail, ils pouvaient avoir sous les yeux leur tâche intermédiaire corrigée ainsi que d'autres outils pouvant les aider dans leur rédaction. En effet, les élèves de 4<sup>e</sup>1 avaient reçu leur copie après vérification de l'autocorrection par l'enseignante avant la fermeture de l'établissement et les élèves de 4<sup>e</sup>4 ont reçu leur copie numérisée de la tâche intermédiaire après repérage des erreurs par l'enseignante et ont fait l'autocorrection via le télétravail. Ainsi, les résultats de l'expérience auraient donc été biaisés.

D'autre part, l'échantillon de population participant à l'expérience a baissé pour cette deuxième étape, notamment pour cause de problèmes techniques rencontrés par des familles ayant de grandes difficultés. L'adaptation de la tâche finale a aussi pu réduire la motivation des élèves. Il avait été prévu qu'elle soit d'abord rédigée en manuscrit puis en tapuscrit en salle informatique avec, entre-temps, une séance de correction pour améliorer les scripts des discours. Ces discours auraient été lus dans la classe puis affichés dans la salle et suivis d'une élection du meilleur discours afin de l'afficher au CDI, ce qui permettait un ancrage dans le

réel. Au lieu de cela, les élèves ont rédigé leur discours en manuscrit ou directement en tapuscrit, dans la limite des moyens disponibles, dans le cadre du télétravail. La motivation liée à la note n'était plus valable non plus car les notes ont été suspendues au profit de l'évaluation uniquement par pastilles de couleurs pour la compétence « s'investir dans le travail scolaire ». Or, beaucoup d'élèves de quatrième ne prêtent pas autant d'attention aux compétences qu'ils le font pour les notes.

Néanmoins, on a pu établir quelques hypothèses pour cette deuxième étape.

## **2. Résultats**

Remarque avant les résultats du sondage : il a été précisé aux élèves que les questions du sondage portaient sur des tâches écrites et non pas orales (car nous avons déjà mis en place certains dispositifs tels que la co-évaluation à l'oral).

### **2.1. Résultats du sondage commentés**

La majorité des sixièmes parle plutôt de fautes que d'erreurs (fig.1). Alors que pour les quatrièmes, la répartition entre les deux propositions est égalitaire pour la classe de 4e1 (fig.2), et, étonnamment, plus d'élèves ont sélectionné le terme « erreurs » plutôt que « faute » pour la classe de 4e4 (fig.3). Alors que nous aurions pu penser que les erreurs étaient moins négatives pour les plus jeunes générations, c'est plutôt l'inverse. Néanmoins, si les 6<sup>e</sup> ont majoritairement coché le terme « fautes », l'écart entre les deux réponses est assez mince. Nous pouvons donc dire que le statut de l'erreur a évolué et est assez positif aujourd'hui. Rappelons cependant que la vision de l'erreur est influencée par différents facteurs tels que le parcours scolaire, le discours variable à propos de l'erreur dans le milieu familial et aussi scolaire avec des inégalités socio-économiques et, puisque nous parlons d'apprenants dans un établissement appartenant au Réseau d'Éducation Prioritaire, il se pourrait que cette vision de l'erreur ne soit pas représentative des élèves en général.

Pour la deuxième question, contrairement à ce à quoi nous pourrions nous attendre, les sixièmes prennent régulièrement connaissance de la correction (fig.4.). Ils le font bien plus souvent que les quatrièmes. Cela vient sans doute du fait qu'ils sont généralement plus scolaires que leurs aînés dont les réponses se rapprochent davantage de ce à quoi l'on s'attendait, même si les résultats sont partagés (fig.5 et fig.6.).

Concernant la troisième question, on constate que la majorité des élèves comprend la plupart de la correction de leurs enseignants dans les trois classes (fig.7 et fig.8). Cependant,

l'on souhaiterait que tous les élèves comprennent la plupart et même, dans l'idéal, toutes les annotations de leurs enseignants.

Quant à la quatrième question, dans les trois classes, une grande majorité des élèves a sélectionné la première définition, contenant le terme « supprimer » (fig.9. avec le graphique pour la classe de 4<sup>e</sup>4 représentatif des deux autres classes), montrant ainsi que les élèves ont encore, en général, une vision des erreurs comme « des ratés de l'apprentissage », comme l'avait dit Astolfi (1997).

Pour ce qui est de la cinquième question, les élèves sont assez partagés en 4<sup>e</sup>, alors qu'en 6<sup>e</sup>, la plupart ont indiqué que la correction leur a souvent permis de progresser (fig.10). Pour la 4<sup>e</sup>1, cela est davantage nuancé avec la moitié des élèves qui ont indiqué que la correction les aidait « parfois » à progresser (fig.11). Enfin, les réponses des élèves de 4<sup>e</sup>4 ont été très divisées (fig.12).

Concernant les questions n°6 et n°7, étonnamment, certains élèves n'ont jamais expérimenté l'autoévaluation ni la co-évaluation à l'écrit. Ils constituent une part assez importante dans la classe de 4<sup>e</sup>4, concernant l'autoévaluation, puisque parmi eux, 30% des élèves ne l'ont jamais pratiquée (fig.13). Cependant, parmi ceux qui ont répondu les avoir déjà expérimentées, nous observons que plus nombreux sont ceux qui accordent plus de crédits à l'autoévaluation qu'à la co-évaluation quant aux bénéfices apportés dans leurs apprentissages (fig.14 et fig.15, représentant cette différence pour les 4<sup>e</sup>1 et à l'image de la différence entre l'intérêt pour la co-évaluation et l'autoévaluation dans les deux autres classes). En effet, l'autoévaluation est la méthode qui permet de directement prendre du recul avec sa copie et se corriger, alors que la co-évaluation est une technique, comme nous l'avons vu dans l'état de l'art, qui permet d'inciter et d'entraîner à la relecture de sa propre copie et à l'autocorrection.

Pour la huitième question, nous constatons que les élèves n'associent pas automatiquement la correction à une évaluation, ils sont donc bien conscients que la correction est indépendante de l'évaluation.

Quant à la neuvième question, une grande majorité d'élèves croit encore qu'une correction exhaustive est préférable à une correction sélective, particulièrement en sixième où 93% des élèves pensent ainsi (fig.16). En quatrième, les résultats sont à peine plus nuancés avec, dans les deux cas, environ les trois quarts de la classe préférant une correction exhaustive contre près d'un quart préférant une correction sélective.

La dixième question, à propos du vécu de l'erreur par les élèves, montre que la plupart d'entre eux considèrent l'erreur comme normale, contrairement à ce à quoi l'on s'attendrait (fig.17, la classe de 4<sup>e</sup>4 étant représentative des deux autres classes). Cependant, il ne faut pas



négliger la part, même minoritaire, des élèves qui éprouvent encore un malaise concernant leurs erreurs et avec lesquels un travail de réflexion autour du statut de l'erreur est nécessaire.

La onzième question montre cependant que dans les trois classes, les élèves éprouvent une certaine angoisse vis-à-vis de l'évaluation, que nous supposons due à une crainte de l'erreur latente, puisqu'à chaque fois, les deux tiers de la classe environ ont répondu par la deuxième proposition (fig.18).

La douzième question montre que l'intérêt porté à la correction est, pour la plupart, influencé par la note. En sixième, les élèves ayant affirmé l'influence de la note sur leur intérêt pour la correction ont été partagés entre ceux portant un intérêt à la correction lorsqu'ils ont de mauvaises notes et ceux qui, au contraire, s'y intéressent lorsqu'ils ont de bonnes notes (fig.19). Cela montre encore une fois qu'une rétroaction négative peut décourager. En quatrième, l'avantage est plus marqué pour la réponse selon laquelle les mauvaises notes conduisent à un intérêt pour la correction. Enfin, alors que les deux tiers des élèves de 6<sup>e</sup> et des 4<sup>e</sup>1 sont impactés émotionnellement par la lecture de la correction, ce n'est pas le cas de la moitié des 4<sup>e</sup>4 (fig.20). Les réponses à la treizième question sont assez partagées en quatrième, alors que pour les élèves de sixième, la tendance est à la vision favorable de la correction comme outil d'apprentissage pour près des trois quarts de la classe. En 4<sup>e</sup>4, la moitié de la classe est du même avis que la majorité des 6<sup>e</sup> et l'autre moitié affirme ne pas utiliser la correction dans ses révisions. Pour ce qui est des 4<sup>e</sup>1, moins de deux-tiers des élèves disent se servir de la correction de leurs copies antérieures dans leurs révisions, et plus d'un tiers de la classe ne s'en sert pas.

La quatorzième question montre que la note et l'appréciation comptent davantage que la correction pour une majorité importante des élèves.

Enfin, les réponses à la quinzième question montrent, sans grande surprise, que la majorité des élèves craint que la mise en place de codes ne leur complexifie la tâche de compréhension de la correction faite par l'enseignant. Cette question est intéressante en ce que, si la limite de temps passé avec les élèves le permet, une dernière expérience pourrait être réalisée en utilisant les codes du Mémo d'Anglais écrit par Elise Peizerat pour permettre aux élèves de s'autocorriger. Cela permettrait de déterminer si la correction avec des codes peut être envisageable au quotidien.

# Graphiques

Les élèves de 6e utilisent plutôt le terme...

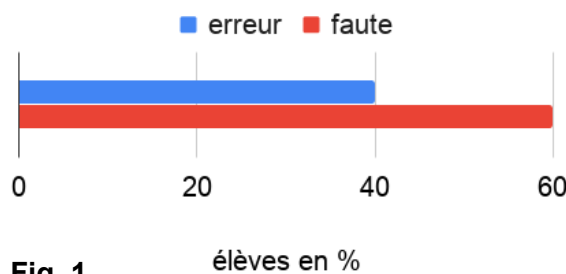


Fig. 1.

Les élèves de 4e1 utilisent plutôt le terme...

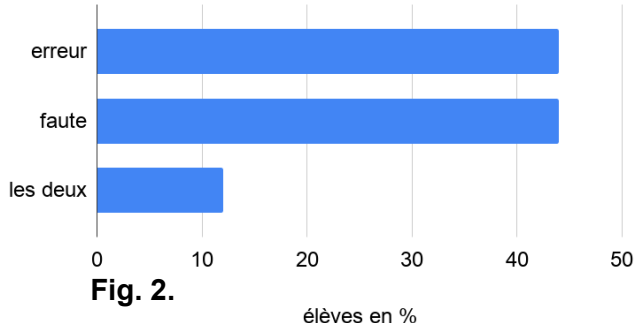


Fig. 2.

Les élèves de 4e4 utilisent plutôt le terme...

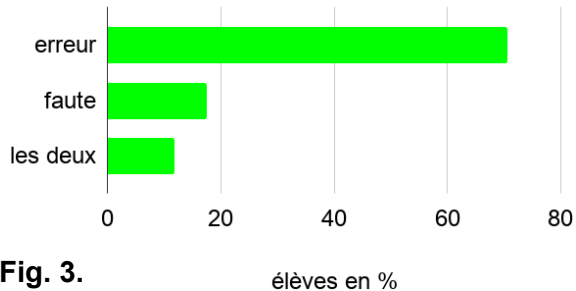


Fig. 3.

Fréquence à laquelle les élèves de 6e prennent connaissance de la correction d'un devoir écrit

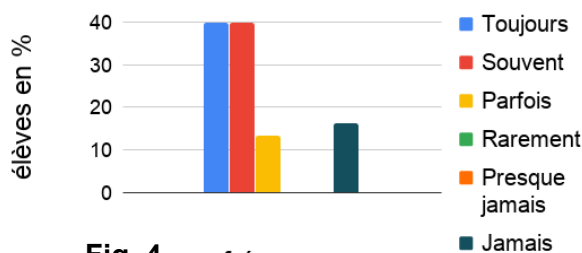


Fig. 4.

Fréquence à laquelle les élèves de 4e1 prennent connaissance de la correction d'un devoir écrit

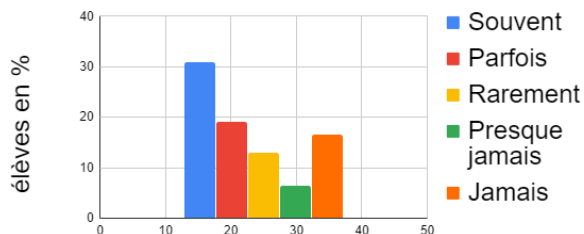


Fig. 5.

Fréquence à laquelle les élèves de 4e4 prennent connaissance de la correction d'un devoir écrit

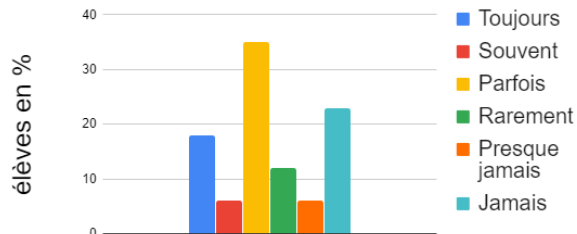


Fig. 6.

Répartition des élèves de 6e selon la quantité de correction écrite comprise en général lors du rendu d'une copie

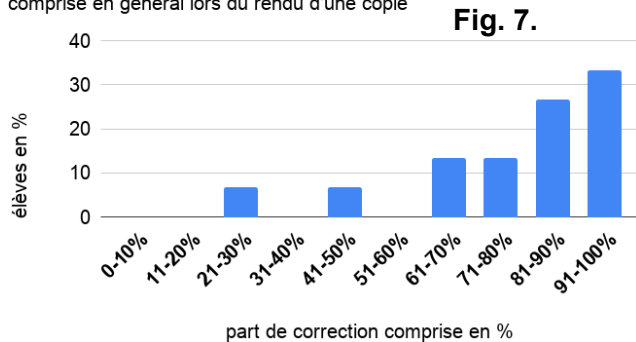


Fig. 7.

Répartition des élèves de 4e4 selon la définition choisie à propos de la correction

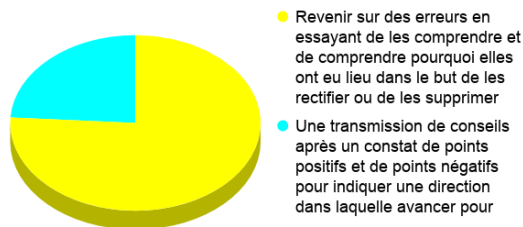
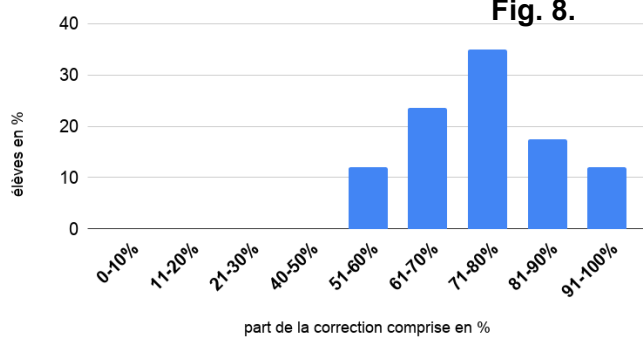
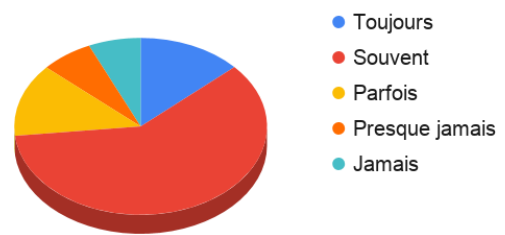


Fig. 9.

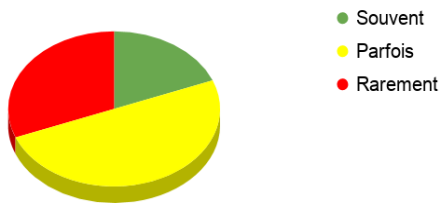
Répartition des élèves de 4e4 selon le pourcentage de correction écrite comprise lors du rendu d'une copie



Répartition des élèves de 6e selon la fréquence à laquelle la correction leur a permis de progresser

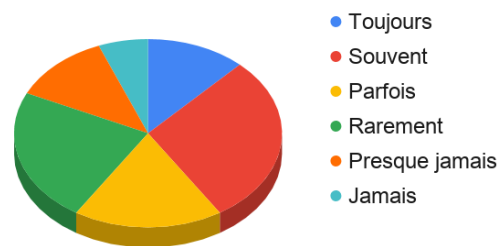


Répartition des élèves de 4e1 en fonction de la fréquence à



**Fig. 11.**

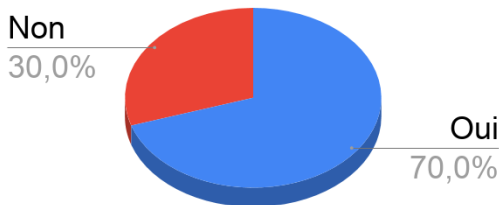
Répartition des élèves de 4e4 selon la fréquence à



**Fig. 12.**

**Fig. 13.**

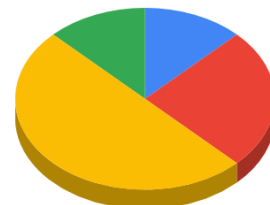
Répartition des élèves de 4e4 selon s'ils ont déjà



**Fig. 14.**

Répartition des élèves de 4e1 en fonction de ce qu'ils

- c'est très utile et cela m'aide à comprendre mes propres erreurs.
- c'est utile parfois, cela m'aide un peu à
- je ne vois pas vraiment l'intérêt, cela ne m'aide
- J'ai répondu "non" à la question précédente



Répartition des élèves de 4e1 en fonction de ce qu'ils pensent de l'auto-évaluation

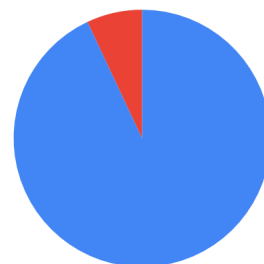
- c'est très utile et cela m'aide à comprendre mes propres erreurs.
- c'est utile parfois, cela m'aide un peu à comprendre certaines erreurs.
- je ne vois pas vraiment l'intérêt, cela ne m'aide pas.
- J'ai répondu "non" à la question précédente



**Fig. 15.**

Les élèves de 6e accordent davantage d'importance à ...

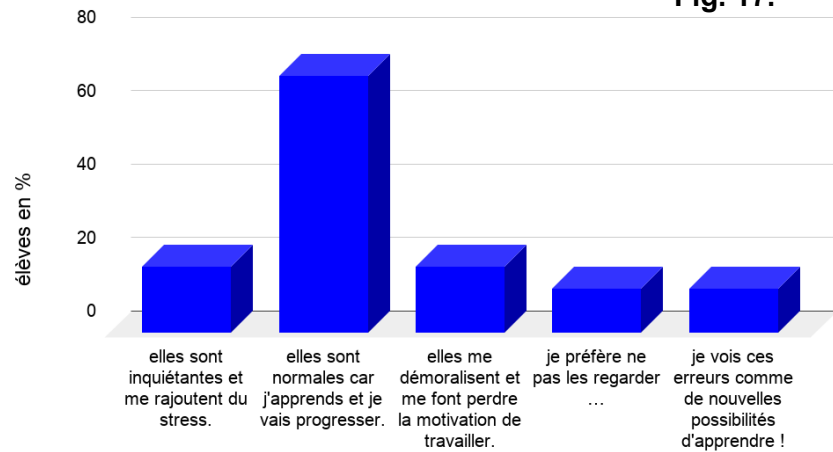
- la correction exhaustive
- la correction sélective



**Fig. 16.**

Ce que pensent les élèves de 4e4 de leurs erreurs

Fig. 17.



Répartition des élèves de 4e4 selon ce qu'ils pensent d'un contrôle qui ne compte pas dans la moyenne

Fig. 18.

- c'est une perte de temps car cela n'a pas vraiment d'intérêt.
- cela permet de moins stresser et de ne pas avoir peur de faire des fautes/ erreurs.
- cela est très utile pour moi.

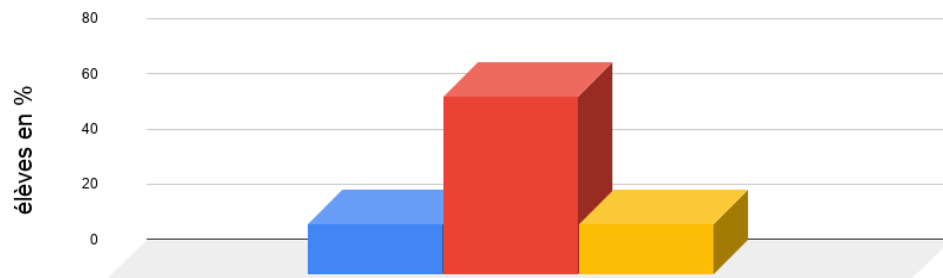
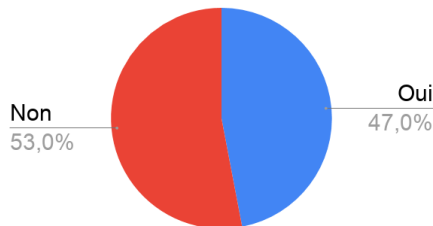


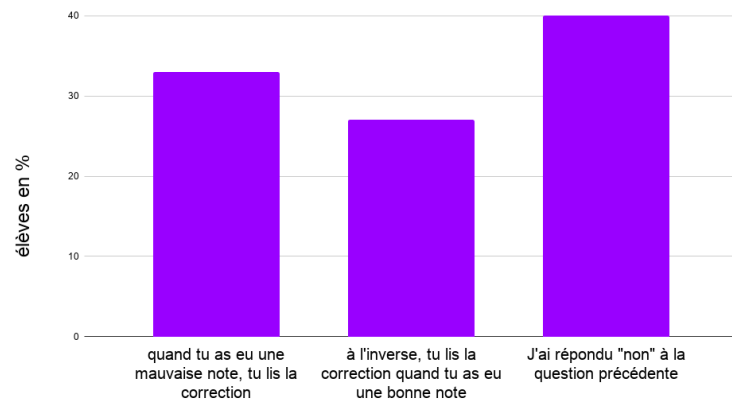
Fig. 20.

Fig. 19.

Répartition des élèves de 4e4 selon l'impact de la



Conditions pour que les élèves de 6e s'intéressent à la correction



## 2.2. Résultats de la première étape de l'expérience

Précisions : Comme l'autocorrection de la tâche intermédiaire a été réalisée en classe sous surveillance de l'enseignant, nous nous assurons de contrôler le fait que les pourcentages représentent uniquement la capacité des élèves à s'autocorriger puisqu'ils étaient obligés de le faire.

Les chiffres pour la classe de 4°1 sont les suivants (voir l'illustration fig. 21) :

- 3 élèves sur 22 ont corrigé toutes leurs erreurs ou pratiquement toutes leurs erreurs, soit de 90 % à 100% des erreurs faites, en ne posant qu'une seule question ou deux questions maximum de type 1. Cela a pu être illustré, sur leur fiche de notifications des aides, par un bâton ou deux bâtons et toutes les erreurs ont été corrigées ou bien, par exemple pour une élève, une seule erreur n'a pas été corrigée sur douze erreurs faites. Ainsi, environ 14 % des élèves, soit une minorité dans la classe, ont corrigé la grande majorité ou la totalité de leurs erreurs pratiquement en grande autonomie.

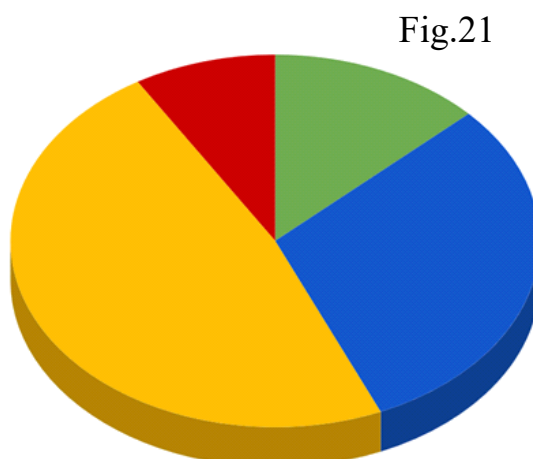
- 7 élèves sur 22 ont corrigé toutes leurs erreurs ou pratiquement toutes leurs erreurs, soit de 90 % à 100 % des erreurs faites, en posant entre 3 et 5 questions et en nécessitant parfois d'explications plus longues, plus approfondies et d'exemples, soit des aides de type 2. Prenons pour exemple ce qui a été indiqué par l'un de ces sept élèves : une croix et trois bâtons. Donc, environ 32 % des élèves de la classe ont corrigé la majorité ou la totalité de leurs erreurs en autonomie relative, avec une aide plutôt faible à moyenne.

- 11 élèves sur 22 ont corrigé entre plus de la moitié et trois quarts de leurs erreurs, c'est-à-dire que 60 % à 75 % des erreurs faites ont été corrigées, en posant plus de cinq questions nécessitant assez souvent des aides de type 2. Les erreurs restantes (non-corrigées par les élèves) ont été corrigées par l'enseignante après récupération des copies autocorrigées. Sur la fiche d'un de ces onze élèves, par exemple, apparaissent trois croix et quatre bâtons. Donc, 50 % des élèves ont corrigé la plupart de leurs erreurs avec une aide moyenne à plus soutenue.

- 2 élèves sur 22 ont eu beaucoup de mal à corriger leurs erreurs d'eux-mêmes et avaient besoin d'une grande assistance de l'enseignante pour se corriger. Ils ont corrigé moins de 30 % de leurs erreurs et avec l'aide de l'enseignante (par exemple, un élève a corrigé 3 erreurs sur 12) et le reste a été corrigé par l'enseignante après ramassage des autocorrections. Voici un exemple de ce qui peut apparaître sur leur fiche de notification des aides : une croix et deux étoiles. Ainsi, 9 %, soit une minorité des élèves de la classe, ont corrigé peu d'erreurs et avec une aide importante de l'enseignante.

Proportions d'élèves ayant corrigé leurs erreurs avec une autonomie variable

- Part des élèves ayant corrigé de 90 % à 100% des erreurs faites, en ne posant qu'une seule question ou deux questions maximum de type 1 uniquement ("I").
- Part des élèves ayant corrigé de 90 % à 100 % des erreurs faites, en posant entre 3 et 5 questions dont certaines nécessitaient des explications de type 2 ("x") mais qui restent minoritaires.
- Part des élèves ayant corrigé de 60 % à 75 % des erreurs faites en posant plus de cinq questions dont au moins la moitié étaient de type 2 ("x").
- Part des élèves ayant corrigé moins de 30 % de leurs erreurs, avec une grande assistance de l'enseignant puisque les aides ne sont que de type 2 ("x") et de type 3 ("\*\*").



### 2.3. Résultats imaginés de la deuxième étape de l'expérience et du sondage final

Nous devons calculer le nombre d'erreurs identiques à celles faites lors de la tâche intermédiaire sur le nombre total d'erreurs faites lors de la tâche finale pour chaque élève. Ensuite, il s'agissait de classer les élèves par tranches selon le pourcentage d'erreurs qui avaient été faites de la tâche intermédiaire et qui ont été réitérées dans la tâche finale.

Après ce calcul, nous aurions observé si les pourcentages d'élèves réitérant plus ou moins d'erreurs de la tâche intermédiaire dans la tâche finale correspondaient avec les pourcentages d'élèves ayant plus ou moins corrigé leurs erreurs sans aide.

Nous nous attendons à ce que les élèves qui ont corrigé pratiquement toutes leurs erreurs d'eux-mêmes ne réitérent pas ou quasiment pas leurs erreurs de la tâche intermédiaire dans la tâche finale. A l'inverse, la part des élèves reproduisant une grande partie des erreurs faites lors de la tâche intermédiaire dans la tâche finale correspondrait logiquement à la part des élèves ayant corrigé peu d'erreurs d'eux-mêmes et ayant bénéficié d'une aide importante, de type 2 ou 3, pour la majorité de leurs erreurs corrigées.

On imagine un graphique semblable à celui des proportions d'élèves ayant corrigé leurs erreurs avec une autonomie variable (fig. 22). On obtiendrait la même répartition entre les élèves, sauf pour la part des élèves ayant corrigé de 60 % à 75 % de leurs erreurs avec des aides de type 1 et 2 que l'on a séparée en deux car certains ont eu plus d'aides de type 2 que d'autres.

Suppositions des proportions d'élèves ayant réitérés un plus ou moins grand nombre d'erreurs de la tâche intermédiaire lors de la réalisation de la tâche finale.

- Part des élèves n'ayant réitéré aucune erreur faite lors de la tâche intermédiaire dans leur tâche finale.
- Part des élèves ayant réitéré moins de 10% des erreurs faites lors de la tâche intermédiaire dans leur tâche finale.
- Part des élèves ayant réitéré entre 10% et 30% des erreurs faites lors de la tâche intermédiaire dans leur tâche finale.
- Part des élèves ayant réitéré de 30% à 50% des erreurs faites lors de la tâche intermédiaire dans leur tâche finale.
- Part des élèves ayant réitéré 50% et plus des erreurs faites lors de la tâche intermédiaire dans leur tâche finale.

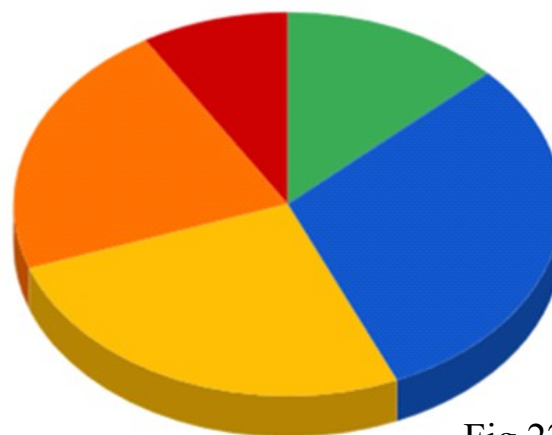


Fig.22

En imaginant que cette expérience ait donné de tels résultats, on aurait fait prendre conscience aux élèves de l'utilité de la correction dans leurs révisions et leurs apprentissages en général pour progresser, particulièrement lorsque les erreurs ont été corrigées en autonomie. Ainsi, en leur faisant remplir à nouveau le sondage auquel ils avaient répondu une première fois avant la mise en place de l'autocorrection guidée, nous observerions dans leurs réponses beaucoup plus d'égards à propos de l'utilité de la correction.

## **Discussion et conclusion**

Les objectifs de cette étude étaient de définir des stratégies pour une correction efficace, c'est-à-dire apportant une plus-value dans les apprentissages des élèves, et de vérifier la pertinence de ces stratégies en observant si elles permettaient une mémorisation des erreurs à ne pas réitérer, soit des normes linguistiques correspondant aux erreurs faites.

Nous tirerions alors de cette expérience les conclusions suivantes :

Premièrement, la mise en place d'une autocorrection guidée avec annotations et repérages réfléchis par l'enseignant, accompagnée d'une grille dans le cadre d'une évaluation formative correspondant à l'approche « communic'actionnelle » donnerait lieu à des apprentissages chez la plupart des apprenants. Rendre les élèves acteurs de la correction de leur copie faciliterait une appropriation des savoirs liés aux erreurs faites et leur ferait prendre conscience de l'utilité de la correction, à laquelle ils accorderaient par la suite, étant donné le caractère formatif des évaluations, plus d'importance en l'intégrant dans leurs révisions avant un prochain contrôle. En effet, les élèves ayant corrigé leur tâche intermédiaire avec le plus d'autonomie et de façon plus complète seraient aussi ceux qui reproduiraient le moins les erreurs faites lors de la tâche intermédiaire dans la tâche finale. Les élèves ayant corrigé leurs erreurs en autonomie les auraient mieux comprises et auraient pris davantage de recul vis-à-vis de celles-ci, c'est pourquoi une correction stratégiquement réfléchie serait un outil d'apprentissage. Aussi, ils seraient, grâce à cette correction active, susceptibles d'apprendre la correction plus facilement chez eux ensuite. Il y aurait ainsi mémorisation via la correction et également à propos de la correction. Elle constituerait alors bien à la fois un outil et un objet d'apprentissage. En effet, la correction, en étant intégrée aux révisions, ferait office d'objet d'apprentissage autant que de moyen d'apprendre.

Deuxièmement, nous pourrions affirmer que les explications et indications sur la fiche guide de l'autocorrection ne sont pas suffisantes et qu'une séance permettant aux élèves de poser des questions s'avère nécessaire, puisque tous les élèves de la classe ont posé au moins

une fois une question. Nous ne pourrions donc pas envisager que les élèves, en tout cas en quatrième, procèdent à cette autocorrection guidée seuls chez eux.

Troisièmement, il serait nécessaire d'insister pour que la phase d'autocorrection soit faite le plus possible en autonomie. Il faudrait rajouter des explications (aides de type 1 et 2) jusqu'à ce que les élèves finissent par trouver les formes correctes d'eux-mêmes mais ne pas céder et ne pas leur donner les solutions (aides de type 3), autrement ils auraient une chance plus faible de mémoriser et conscientiser leurs erreurs et donc de ne pas les réitérer.

Cependant, cela semble prendre beaucoup de temps en classe et nous ne voudrions pas que ce travail de correction s'étale dans le temps au risque de nous retarder dans notre progression annuelle. Ainsi, il serait souhaitable de procéder à la même expérience mais en mettant les élèves en groupes de travail et en leur donnant un nombre limité de questions à poser à l'enseignant(e) par groupe. Cela les pousserait davantage à trouver les réponses d'eux-mêmes et à ne pas chercher à les trouver auprès de l'enseignant(e). De plus, cela favoriserait les conflits socio-cognitifs et donc l'apprentissage. En effet, les élèves ayant besoin de beaucoup d'explications voire d'aides de type 3 peuvent avoir des lacunes et finalement, ils auraient besoin d'acquérir ou de réviser certaines connaissances plutôt que de les corriger, ce qui rendrait les explications de l'enseignant(e) vaines. Or, le travail de groupe et la discussion entre pairs peuvent justement pallier à ces limites, les élèves s'expliquant leurs leçons avec des mots différents. Si, malgré les échanges et les reformulations entre élèves, il subsiste des questionnements ou des incompréhensions, ce sera l'occasion pour l'enseignant(e) d'identifier des points sur lesquels effectuer des remédiations. Cela renvoie à la « logique d'aide ou [...] d'efficacité didactique » expliquée par Marsollier (2004, p. 161) dont on a parlé précédemment (voir p. 3 de l'état de l'art).

Enfin, pour gagner davantage de temps en classe, l'enseignant(e) peut, en plus de la fiche guide, s'enregistrer en amont et créer un document audio pour chaque élève sur lequel il ou elle reformulerait ce qui est écrit sur la fiche guide. Nous pourrions utiliser des lecteurs mp3 avec des écouteurs à disposition dans l'établissement afin que l'enregistrement puisse être écouté en début de séance d'autocorrection, en même temps que les élèves prennent connaissance des erreurs repérées dans leur copie et explicitées sur la fiche guide. Cela permettrait, en principe, d'éviter les demandes d'aides de type 1. Après une lecture et une écoute individuelles et attentives des indications données par l'enseignant(e), les élèves formeraient des groupes de travail et procéderaient à des inter-corrrections et des autocorrections avec réévaluation sur leur barème au fur et à mesure des modifications apportées.



Nous pourrions aussi envisager d'expérimenter l'usage de codes au quotidien pour guider l'autocorrection des élèves à l'aide des livrets Mémo Anglais, d'Elise Peizerat. L'enseignant(e) repérerait et surlignerait, dans la copie, les erreurs corrigeables à l'aide du Mémo, en indiquant la classification et le numéro de la règle (voir index du Mémo A2-B1 en annexe 8). L'élève devrait ensuite retrouver la règle correspondante dans le livret pour se corriger et pourrait faire des exercices de remédiation via l'application interactive associée à ce Mémo.

Pour clore cette discussion, nous dirions que les stratégies proposées par les chercheurs pour une correction efficace semblent partiellement utiles. Elles ne le seraient que partiellement car elles paraissent ne pas aider certains apprenants. Davantage de recherche s'impose pour pouvoir faire progresser les compétences de productions scripturales de tous les apprenants sans exception via une correction de l'écrit. En effet, les facteurs d'une correction efficace apparaissent plus complexes, plus nombreux que ceux qui ont déjà été définis et soumis à des variables dépendant du contexte auquel l'enseignant doit s'adapter.

Nous affirmons donc, avant tout, la nécessité d'une réflexion et d'une adaptabilité de l'enseignant(e) dans la mise en place des stratégies citées par les chercheurs pour une correction plus efficace, qui soit outil et objet d'apprentissage.

## Bibliographie

Astolfi, J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Coşereanu, E. (2009). Le rôle de la correction dans les interactions synchrones entre pairs pour l'apprentissage du français langue étrangère. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 28, 39-54. Repéré à <https://journals.openedition.org/apliut/93>

Guénette D. & Jean G. (2012). Les erreurs linguistiques des apprenants en langue seconde: quoi corriger, et comment le faire? *Correspondance – Centre collégial de développement de matériel didactique – Québec, Canada, 18*. Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/cinq-pistes-pour-favoriser-le-developpement-des-competences-a-lecrit/les-erreurs-linguistiques-des-apprenants-en-langue-seconde-quoi-corriger-et-comment-le-faire/>

Hendrickson, J. M. (1978). Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice. *The Modern Language Journal*, 62, 387-398. Repéré à <https://elanoldenburg.files.wordpress.com/2008/11/hendricksonerrorcorrection2.pdf>

Larue, B. (2017). Comment faire de la correction de devoir un moment propice aux apprentissages ? Mémoire de master MEEF SD Mathématiques de l'Université de Nantes, École supérieure du professorat et de l'éducation, Mathématiques.

Lavédrine, C. (2017). *Assumer son autorité et motiver sa classe : Techniques vocales, corporelles et verbales pour entraîner, captiver et transmettre*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur, s.a.

Lee, I. (2005). La correction des erreurs en classe de LV2 : Qu'en pensent les étudiants ? Repéré à [https://www.researchgate.net/publication/292061675\\_Error\\_Correction\\_in\\_the\\_L2\\_Writing\\_Classroom\\_What\\_Do\\_Students\\_Think](https://www.researchgate.net/publication/292061675_Error_Correction_in_the_L2_Writing_Classroom_What_Do_Students_Think)

- Marsollier, C. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Hachette éducation.
- Martina, C. (2005). *L'autonomie en classe d'anglais, un défi*. Paris : Belin.
- Montello, M. (1997). Error Correction in the L2 Classroom. *University of Toronto Press*, 54, 127-131. Repéré à <https://utpjournals.press/doi/abs/10.3138/cmlr.54.1.127>
- Narcy-Combes, J.P. (2009). La correction dans l'enseignement/apprentissage des langues : un problème malaisé à construire. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 28, 26-38.  
Repéré à <https://journals.openedition.org/apliut/78>
- Noiroux K. & Simons, G. (2016). La correction de l'expression écrite en langue étrangère et son exploitation pédagogique. Expliciter l'implicite ? *Recherche en didactique des langues et des cultures, Les Cahiers de l'Acedle*.  
Repéré à <https://journals.openedition.org/rdlc/1302?lang=en>
- Tardieu, C. (2009). Corriger ou évaluer ? La correction dans l'enseignement des langues de spécialité. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 28, 9-25.  
Repéré à <https://journals.openedition.org/apliut/65>
- Toumi, H. (2009). Stratégies d'évaluation formative pour une meilleure maîtrise de la production écrite. *APLV-Les Langues modernes*.  
Repéré à <https://www.aplv-languesmodernes.org/>
- Veslin, O. & Veslin, J., préface de Cardinet, J. (1992). *CORRIGER DES COPIES, évaluer pour former*. Paris : Hachette Education.
- Viau, R, Marzano, Weiner, Bertrand (2003). *La motivation en contexte scolaire* (3<sup>e</sup> éd). Bruxelles : De Boeck Université.
- Zakhartchouk J. M. (2015). *Apprendre à apprendre*. Futuroscope : Canopé éditions.

## Sommaire des annexes

Sondage donné aux élèves à propos de la correction de l'écrit.....	1
Barème et fiche d'autoévaluation de la tâche intermédiaire classiques.....	3
Barème et fiche d'autoévaluation de la tâche intermédiaire adaptés.....	4
Surlignages ou localisation des erreurs sur une copie de 4 <sup>e</sup> 1.....	5
« fiche guide » associée à la copie de 4 <sup>e</sup> 1 précédente.....	6
« fiche guide » pour un élève de 4 <sup>e</sup> 4 avec catégorisation des erreurs .....	7
Barème et fiche d'autoévaluation de la tâche finale (recto-verso).....	8
Barème et fiche d'autoévaluation adaptés de la tâche finale.....	9
Index du Mémo d'anglais niveau A2/B1 d'Elise Peizerat qui permettrait une correction à l'aide de codes.....	10

## *Annexe 1: Sondage donné aux élèves à propos de la correction de l'écrit*

### La correction de l'expression écrite

Ce sondage est anonyme, alors soit honnête !

1/ Pour parler d'éléments incorrects, tu parles plus souvent (coche le terme que tu utilises le plus) :

- d'erreurs
- de fautes

2/ A quelle fréquence lis-tu les corrections faites par tes enseignants sur tes contrôles écrits ?

- toujours
- souvent
- parfois
- rarement
- presque jamais
- jamais

3/ Lors d'un rendu de contrôle écrit, en imaginant que tu sois obligé de lire la correction, quelle quantité de correction écrite comprends-tu ? Donne un pourcentage pour indiquer cette quantité environ :

4/ Pour toi, la correction, c'est plutôt (coche une seule case) :

- revenir sur des erreurs en essayant de les comprendre et de comprendre pourquoi elles ont eu lieu dans le but de les rectifier ou de les supprimer pour progresser.
- une transmission de conseils après un constat de points positifs et de points négatifs pour indiquer une direction dans laquelle avancer pour progresser.

5/ Indique quand les corrections t'ont permis de corriger des défauts et de ne plus jamais les refaire :

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

6/ As-tu déjà expérimenté l'évaluation par un camarade ?  oui  non

Si oui, qu'en penses-tu ? (coche une seule case)

- c'est très utile et cela m'aide à comprendre mes propres erreurs.
- c'est utile parfois, cela m'aide un peu à comprendre certaines erreurs.
- je ne vois pas vraiment l'intérêt, cela ne m'aide pas.

7/ As-tu déjà expérimenté l'auto-évaluation (s'évaluer soi-même) ? oui  non

Si oui, qu'en penses-tu ? (une case)

- cela m'aide beaucoup.
- cela m'aide un peu.
- je ne vois pas vraiment l'intérêt, cela ne m'aide pas.

8/ Correction rime avec évaluation ? Pour toi, une correction est presque toujours associée à une évaluation ? oui  non

9/ Pour toi, il est important :

- de corriger toutes les erreurs/fautes.
- de se concentrer sur quelques erreurs qu'on sélectionne.

10/ Qu'est ce que tu penses **le plus** de tes erreurs/ fautes quand tu reçois un contrôle corrigé ? Tu peux être d'accord avec plusieurs réponses, mais coche une ou deux cases seulement :

- elles sont inquiétantes et me rajoutent du stress.
- elles sont normales car j'apprends et je vais progresser.
- elles me démoralisent et me font perdre la motivation de travailler.
- je préfère ne pas les regarder...
- je vois ces erreurs comme des nouvelles possibilités d'apprendre !

11/ Que dirais-tu d'un contrôle qui ne compte pas dans la moyenne ?

- c'est une perte de temps car cela n'a pas vraiment d'intérêts.
- cela permet de moins stresser et de ne pas avoir peur de faire des fautes/ erreurs.
- cela est très utile pour moi.

12/ Est-ce que ta lecture de la correction est influencée par la note ? Oui  Non

-Si oui, à quel moment ? → quand tu as eu une mauvaise note, tu lis la correction

→ à l'inverse, tu lis la correction quand tu as eu une bonne note

-est ce que cela impacte tes émotions ? Oui  Non

13/ La correction est : utile dans mes apprentissages, je relis des copies corrigées avant un contrôle.

une perte de temps dans mes apprentissages, je mets la priorité sur les leçons et ne relis presque jamais les corrections.

14/ On vient de te rendre un devoir, hiérarchise (numérote dans l'ordre du plus important[1] au moins important : [4] ) ce qui t'importe au moment du rendu :

la note ; le prochain contrôle (tu es passé(e) à autre chose); l'appréciation; la correction.

15/ L'usage d'un codage par l'enseignant (ex : GR = grammar mistakes) :  te permet de mieux comprendre quelles sont tes erreurs et facilite la lecture de la correction

te complique la tâche de lecture de la correction car tu ne sais pas toujours à quoi correspondent ces codes.

*Annexe 2: Barème et fiche d'autoévaluation de la tâche intermédiaire classiques*

J'ai utilisé au moins 10 mots de vocabulaire de la séquence de manière appropriée (cela fait sens) et en les orthographiant correctement.	4	J'ai utilisé entre 5 et 9 mots de vocabulaire lié à la séquence de manière appropriée (cela a du sens) et en les orthographiant correctement.	2-3	J'ai utilisé moins de 5 mots de vocabulaire.	0-1
J'ai utilisé des comparatifs en nombre suffisant (au moins 6) et cela fait sens.	4	Je n'ai pas utilisé beaucoup voire j'ai peu utilisé de comparatifs ou je les ai mal utilisés (erreurs de sens).	2-3	Je n'ai presque pas ou pas du tout utilisé de comparatifs.	0-1
J'ai utilisé des adverbes de fréquence (quatre) de manière appropriée. Ils sont placés correctement.	4	J'ai utilisé peu d'adverbes de fréquence ou bien je ne les ai pas utilisés de manière appropriée (erreur de sens, confusions).	2-3	Je n'ai pas utilisé d'adverbes de fréquence ou bien j'ai essayé mais le ou les seuls que j'ai utilisés étaient mal choisis (pas de sens).	0-1
J'ai utilisé des exemples concrets du cours (au moins deux documents sont utilisés).	4	J'ai utilisé peu d'exemples du cours.	2-3	Je n'ai utilisé qu'un seul exemple ou je n'ai pas utilisé d'exemples vus en cours.	0-1
Je me suis exprimé dans un langage plutôt formel, en respectant les règles basiques de grammaire anglaise : phrase dans l'ordre (sujet / verbe / complément) ; choix-et orthographe des pronoms personnels et des déterminants possessifs ; conjugaison : « s » à la troisième personne du singulier.	4	Je me suis exprimé dans un langage compréhensible, malgré quelques erreurs de grammaire basique.	2-3	Mes erreurs de grammaire nuisent à la compréhension/ à l'intelligibilité de mon message.	0-1
TOTAL =					

Compétences associées aux items :

Compétences	Items
Apprendre et mémoriser des notions	Vocabulaire
Mobiliser les outils pour écrire	Comparatifs ; adverbes de fréquence
Mobiliser ses connaissances culturelles pour raconter	Argumenter avec des exemples du cours
S'exprimer à l'écrit dans un langage soutenu	Langage formel, correction grammaticale et syntaxique

Annexe 3: Barème et fiche d'autoévaluation de la tâche intermédiaire adaptés

J'ai utilisé au moins 10 mots de vocabulaire de la séquence de manière appropriée (cela fait sens) <del>et en les orthographiant correctement.</del>	4	J'ai utilisé entre 5 et 9 mots de vocabulaire lié à la séquence de manière appropriée (cela a du sens) <del>et en les orthographiant correctement.</del>	2-3	J'ai utilisé moins de 5 mots de vocabulaire.	0-1
J'ai utilisé des comparatifs en nombre suffisant (au moins 6) et cela fait sens.	4	Je n'ai pas utilisé beaucoup voire j'ai peu utilisé de comparatifs ou je les ai mal utilisés (erreurs de sens).	2-3	Je n'ai presque pas ou pas du tout utilisé de comparatifs.	0-1
J'ai utilisé des adverbess de fréquence (quatre) de manière appropriée. Ils sont placés correctement.	4	J'ai utilisé peu d'adverbess de fréquence ou bien je ne les ai pas utilisés de manière appropriée (erreur de sens, confusions).	2-3	Je n'ai pas utilisé d'adverbess de fréquence ou bien j'ai essayé mais le ou les seuls que j'ai utilisés étaient mal choisis (pas de sens).	0-1
J'ai utilisé des exemples concrets du cours (au moins deux documents sont utilisés).	4	J'ai utilisé peu d'exemples du cours.	2-3	Je n'ai utilisé qu'un seul exemple ou je n'ai pas utilisé d'exemples vus en cours.	0-1
Je me suis exprimé dans un langage plutôt formel, en respectant les règles basiques de grammaire anglaise : phrase dans l'ordre (sujet / verbe / complément) ; choix <del>et orthographe</del> des pronoms personnels et des déterminants possessifs ; conjugaison : « s » à la troisième personne du singulier.	4	Je me suis exprimé dans un langage compréhensible, malgré quelques erreurs de grammaire basique.	2-3	Mes erreurs de grammaire nuisent à la compréhension/ à l'intelligibilité de mon message.	0-1
TOTAL =					



Annexe 4: Surlignages ou localisation des erreurs sur une copie de 4<sup>e</sup>1

9.1 The Kenyan school children are more poorer<sup>(2)</sup> than European school child<sup>(1)</sup>.

When the European school child<sup>(3)</sup> go to school, they go in bus<sup>(4)</sup>, or they walk but with shoes!

The Kenyan school child go to school, they walk 5 Km, without shoes. is barefoot. And her legs is hurt.

The Kenyan school child they don't have much food, so they are hungry everytime, very often, always...

The European school child they don't worry for her food. Because they have few, for take food ect...

The way of life to Kenyan school child and European school child is very different and for Kenya child it's very hard.

That's why Cella foundation provide, they help the Kenyan school child, they provide supplies, essential.

But they never use supplies, so they provide supplies ect...

4  
 3-2  
 4  
 4  
 4  
 TOTAL : 19 ou 18 / 20

Annexe 5: « fiche guide » associée à la copie de 4<sup>e</sup>1 précédente

CORRECTION

1. Des éléments comparés soit soit tous les deux au singulier, soit tous les deux au pluriel, mais ne pas comparer un pluriel avec un singulier.
2. more = pour les adjectifs longs / er = pour les adjectifs courts.  
more + adj + than / adj + er + than  
On ne peut pas faire un mélange des deux, il faut choisir une seule structure, laquelle choisis-tu ici?  
"more" signifie "plus" et "er" signifie "plus aussi", quel effet cela produit de mettre les deux à la fois? Comprends-tu pourquoi cela est impossible à présent?
3. Si tu utilises la 3<sup>e</sup> personne du singulier, tu dois conjuguer le verbe, on rajoute .....  
Si tu veux parler des écoliers européens en général, tu dois utiliser le pluriel, dans ce cas, que devient "schoolchild"?  
by
4. préposition avant un moyen de transport = by
5. Confusion dans les pronoms possessifs. Pour parler d'une fille (qui a des jambes ici):  
"her" → son/sa /ses lorsque le possesseur est féminin.  
Ici, on parle des jambes des écoliers en général, possesseur pluriel.  
Comment dit-on "leur"?  
6. verbe être conjugué au pluriel (car sujet: legs = pluriel): .....  
7. pas de doublement du sujet à l'écrit = familier, choisir un des deux sujet.  
8. pour → for + nom      que mets-tu devant "take food"?  
→ to + verbe
9. de mode de vie des écoliers  
→ ~~of~~ pour indiquer un lien d'appartenance  
on utilise le génitif lorsque le possesseur est humain.  
Ex: "le vélo de Tom" = Tom's bike → objet possédé  
↳ possesseur → indique la possession  
Fais de même pour  
"le mode de vie des écoliers du Kenya":

*Annexe 6: « fiche guide » pour un élève de 4e4 avec catégorisation des erreurs*

- 1) Syntaxe : choix de la majuscule ou de la minuscule. En anglais, le « je » est toujours en majuscule, quelque soit sa place dans la phrase « I ».
- 2) Grammaire : oubli de l'auxiliaire. Pour dire « je vais » = « I'm gonna ». Remarque : « gonna » est familier, à l'écrit, on préférera utiliser « going ».
- 3) Grammaire : confusion entre la préposition de position « entre » et la préposition « of ». Comment dit-on « entre » en anglais ? \_\_\_\_
- 4) Grammaire : accords. child = enfant au singulier et children = enfants au pluriel, pas de « s » à rajouter.
- 5) Syntaxe : rajout du génitif. le génitif « 's » indique un lien d'appartenance.  
Ex : le chien de Tom : Tom's dog.  
le vélo de Kévin : Kevin's bike.  
la nationalité de Sia : Sia's nationality.
- 6) Syntaxe : prépositions dans une comparaison. le double « as » s'emploie lorsqu'on veut dire « aussi... que » (as...as), « autant...que »(as...as), mais pour dire « le même que », un seul « as » suffit (the same... as ...), donc garde bien le premier mais enlève le 2ème.
- 7) Grammaire : choix du nombre. Plutôt « sur les pierres (pluriel) » que sur « la pierre (singulier) ». Fais le changement : \_\_\_\_\_
- 8) Grammaire : choix du nombre. Tu as utilisé le pluriel à raison jusqu'à maintenant, il faut donc que tu continues avec un pronom pluriel, pas la 3<sup>e</sup> personne du singulier (he), remplace le par le pronom de la 3<sup>ème</sup> personne du pluriel. Surtout que l'auxiliaire de négation « do » n'est pas conjugué à la 3<sup>e</sup> personne du singulier (cela donnerait « doesn't »).
- 9) Conjugaison. is = verbe être à la 3<sup>e</sup> personne du singulier. Conjugue le verbe être à la 3<sup>e</sup> personne du pluriel : \_\_\_\_\_
- 10) Grammaire : exception des adjectifs longs en « y ». Attention au piège : en principe, les adjectifs longs (2 syllabes et plus) deviennent « more [adj] than » au comparatif sauf lorsqu'ils se terminent en y : ils se comportent alors comme des adjectifs courts, ex : happy -> happier, funny -> funnier. Fais le changement : \_\_\_\_\_
- 11) Lexique. poverty = pauvreté, pauvre = \_\_\_\_\_  
plus pauvre que = \_\_\_\_\_

Annexe 7: Barème et fiche d'autoévaluation de la tâche finale (recto-verso)

Mon discours est bien organisé en deux parties. Une partie (la plus longue) dénonce les inégalités de conditions d'apprentissage et de vie entre le Kenya et l'Europe à travers des exemples concrets variés (beaucoup de documents de la séquence sont utilisés). L'autre partie permet d'appeler aux dons pour soutenir les projets de la « Cello Foundation », expliquant ce que cela va permettre.	4	Il n'y a pas clairement deux parties, mais on constate une logique progressive dans la distribution des informations. Les exemples que j'ai donnés ne sont pas très variés et il y a des répétitions.	2-3	Les informations sont données sans aucune organisation. Il n'y a pas beaucoup d'exemples.	0-1
J'ai utilisé plus de 10 mots de vocabulaire de la séquence de manière appropriée (cela fait sens) et en les orthographiant correctement.	4-5	J'ai utilisé entre 5 et 10 mots de vocabulaire lié à la séquence de manière appropriée (cela a du sens) et en les orthographiant correctement.	2-3	J'ai utilisé moins de 5 mots de vocabulaire.	0-1
J'ai utilisé des comparatifs en nombre suffisant (au moins 6) en respectant les règles du comparatif (grammaire), et cela fait sens.	4	Je n'ai pas utilisé assez de comparatifs (entre 3 et 5) ou je les ai mal utilisés (erreurs de sens ou grammaticales).	2-3	Je n'ai presque pas ou pas du tout utilisé de comparatifs.	0-1
J'ai utilisé des adverbes de fréquence (quatre) de manière appropriée. Ils sont placés correctement.	2	J'ai utilisé peu d'adverbes de fréquence ou bien je ne les ai pas utilisés de manière appropriée (erreur de sens, confusions).	1-1,5	Je n'ai pas utilisé d'adverbes de fréquence ou bien j'ai essayé mais le ou les seuls que j'ai utilisés étaient mal choisis (pas de sens).	0-1
J'ai utilisé des phrases complexes avec « who/which » et avec « so that » de manière correcte.	2	J'ai essayé de faire des phrases complexes avec « who/which » et/ou avec « so that » même si je ne maîtrise pas leur usage.	1-1,5	Je n'ai pas essayé ou n'ai pas compris du tout comment utiliser des phrases complexes en « who »/« which » ou « so that »	0
Je me suis exprimé dans un langage plutôt formel, en respectant les règles basiques de grammaire anglaise : phrase dans l'ordre (phrase affirmative : sujet / verbe / complément) + place de l'adverbe (avant le verbe sans virgules ou, selon le sens de la phrase, en fin de phrase sans virgule ou en début de phrase	3	Je me suis exprimé dans un langage compréhensible, malgré quelques erreurs simples de grammaire.	1-2	Mes erreurs de grammaire nuisent à la compréhension/ à l'intelligibilité de mon message.	0-1
suivi d'une virgule) ; choix et orthographe des pronoms personnels (je : I, ils : they...) ; des déterminants possessifs (mon : my, leurs : their...) ; conjugaison : utilisation du présent simple et sans oublier le « s » à la fin du verbe à la troisième personne du singulier + forme négative : don't + verbe à l'infinitif pour toutes les personnes sauf la 3 <sup>e</sup> personne du singulier : doesn't + verbe					
TOTAL =	/20				

Annexe 8: Barème et fiche d'autoévaluation adaptés de la tâche finale

Mon discours est bien organisé en deux parties. Une partie (la plus longue) dénonce les inégalités de conditions d'apprentissage et de vie entre le Kenya et l'Europe à travers des exemples concrets variés (beaucoup de documents de la séquence sont utilisés). L'autre partie permet d'appeler aux dons pour soutenir les projets de la « Cello Foundation », expliquant ce que cela va permettre.	4	Il n'y a pas clairement deux parties, mais on constate une logique progressive dans la distribution des informations. Les exemples que j'ai donnés ne sont pas très variés et il y a des répétitions.	2-3	Les informations sont données sans aucune organisation. Il n'y a pas beaucoup d'exemples.	0-1
J'ai utilisé plus de 10 mots de vocabulaire de la séquence de manière appropriée (cela fait sens) <del>et en les orthographiant correctement.</del>	4-5	J'ai utilisé entre 5 et 10 mots de vocabulaire lié à la séquence de manière appropriée (cela a du sens) <del>et en les orthographiant correctement.</del>	2-3	J'ai utilisé moins de 5 mots de vocabulaire.	0-1
J'ai utilisé des comparatifs en nombre suffisant (au moins 6) en respectant les règles du comparatif (grammaire), et cela fait sens.	4	Je n'ai pas utilisé assez de comparatifs (entre 3 et 5) ou je les ai mal utilisés (erreurs de sens ou grammaticales).	2-3	Je n'ai presque pas ou pas du tout utilisé de comparatifs.	0-1
J'ai utilisé des adverbes de fréquence (quatre) de manière appropriée. Ils sont placés correctement.	2	J'ai utilisé peu d'adverbes de fréquence ou bien je ne les ai pas utilisés de manière appropriée (erreur de sens, confusions).	1-1,5	Je n'ai pas utilisé d'adverbes de fréquence ou bien j'ai essayé mais le ou les seuls que j'ai utilisés étaient mal choisis (pas de sens).	0-1
J'ai utilisé des phrases complexes avec « who/which » et avec « so that » de manière correcte.	2	J'ai essayé de faire des phrases complexes avec « who/which » et/ou avec « so that » même si je ne maîtrise pas leur usage.	1-1,5	Je n'ai pas essayé ou n'ai pas compris du tout comment utiliser des phrases complexes en « who »/« which » ou « so that »	0
Je me suis exprimé dans un langage plutôt formel, en respectant les règles basiques de grammaire anglaise : phrase dans l'ordre (phrase affirmative : sujet / verbe / complément) + place de l'adverbe (avant le verbe sans virgules ou, selon le sens de la phrase, en fin de phrase sans virgule ou en début de phrase	3	Je me suis exprimé dans un langage compréhensible, malgré quelques erreurs simples de grammaire.	2	Mes erreurs de grammaire nuisent à la compréhension/ à l'intelligibilité de mon message.	0-1
suivi d'une virgule) ; choix et <del>orthographe</del> des pronoms personnels (je : I, ils : they...) et des déterminants possessifs (mon : my, leurs : their...) ; conjugaison : utilisation du présent simple et sans oublier le « s » à la fin du verbe à la troisième personne du singulier + forme négative : don't + verbe à l'infinitif pour toutes les personnes sauf la 3 <sup>e</sup> personne du singulier : doesn't + verbe					
TOTAL =	/20				

Compétences associées aux items :

Compétences	Items
S'appuyer sur des stratégies développées à l'oral pour apprendre à structurer son écrit	Item 1 : organisation du discours
Mobiliser ses connaissances culturelles pour raconter	Item 1 : argumentation illustrée d'exemples variés du cours
Apprendre et mémoriser des notions	Item 2 : vocabulaire
Mobiliser les outils pour écrire	Items 3, 4 et 5 : comparatifs ; adverbes de fréquence ; les connecteurs dans les phrases complexes (« which/who » et « so that »)
S'exprimer à l'écrit dans un langage soutenu	Items 5 et 6 : phrases complexes (en « who/which » et « so that ») ; correction grammaticale et syntaxique

*Annexe 9: Index du Mémo d'anglais niveau A2/B1 d'Elise Peizerat qui permettrait une correction à l'aide de codes*

## INDEX

N1	Majuscules
N2	A / An
N3	Pluriel des noms
N4	Pluriels irréguliers
N5	Noms indénombrables
N6	Féminin, masculin, neutre
N7	Noms de pays, continents et langues
N8	Pas de [-s] aux adjectifs
N9	Adjectifs devant le nom
N10	Comparatif et superlatif
N11	<i>The rich / The poor, etc.</i>
N12	<i>Every / Each</i> + singulier
N13	Pluriel de <i>This / That</i>
N14	Construire un génitif
N15	<i>So / Such</i>
N16	Préposition devant une date
N17	<i>His / Her</i>
N18	Pronoms et déterminants personnels
N19	<i>Next week / Last week / etc.</i>
N20	Les activités : <i>swimming, boxing, etc.</i>

V1	Formes du verbe (voix active)
V2	Formes du verbe (voix passive)
V3	3 <sup>e</sup> personne du présent simple
V4	Place de la négation
V5	Auxiliaires <i>Do / Did</i>
V6	Impératif
V7	Auxiliaires modaux
V8	Auxiliaires [-s]
V9	Auxiliaires [-d]
V10	"Il y a" : <i>Ago</i> + prétérit
V11	"Il y a" : <i>There is / There are</i>
V12	Prétérit avec les dates et <i>Ago</i>
V13	Verbes suivis de <i>To + V</i>
V14	Verbe avec deux compléments

A	Principaux verbes irréguliers
N	Groupe A → A - A - A
N	Groupe B → A - B - B
E	Groupe C → Participe passé en [-en]
X	
E	Groupe D → A - B - C ou A - B - A

P1	Ordre des mots dans les questions
P2	Questions avec <i>How</i> + adverbe / adjectif
P3	<i>There ≠ they're ≠ their / Its ≠ it's</i>
P4	<i>Too / Also</i>
P5	<i>Who / Which</i>
P6	Pas de double négation en anglais
P7	"Ne... plus"
P8	<i>Enough</i>

O1	Transformer les terminaisons en [-y]
O2	Construire des adverbes en [-ly]
O3	<i>To ≠ Too ≠ Two</i>
O4	Mots en [-wh-]
O5	<i>Must → Mustn't</i>

L1	Anglais britannique ≠ Anglais américain
L2	<i>Agree / Don't agree</i>
L3	<i>Exciting ≠ Excited</i>

Année universitaire 2019-2020

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*  
Mention Second degré  
Parcours : Anglais

La correction de l'expression écrite, à la fois outil et objet d'apprentissage ?  
Auteur : Anne COLLION

**Résumé** : La correction de l'expression écrite, essentielle dans l'acquisition d'une langue seconde, voit parfois son efficacité remise en cause. De par sa définition vaste, elle laisse place à une relativité importante dans la pratique. Or, lorsque celle-ci n'est pas suffisamment pensée par l'enseignant, le risque que les apprenants n'apprennent pas des corrections et réitèrent leurs erreurs est accru. Des stratégies de correction ont été préconisées par des chercheurs pour qu'elle soit utile. Néanmoins, ces stratégies permettent-elles réellement aux élèves d'apprendre, de mémoriser des règles linguistiques et de ne pas reproduire les mêmes erreurs en intégrant pleinement la correction dans leurs révisions ? Pour répondre à cette question, nous avons expérimenté une auto-correction guidée en classe qui a été réfléchi en amont par l'enseignant, tout en sondant les élèves avant la phase d'expérimentation. Le résultat escompté est que plus les élèves se corrigent en autonomie et moins ils reproduisent leurs erreurs de la tâche intermédiaire dans la tâche finale. Les élèves ayant corrigé leurs erreurs avec plus d'autonomie les auraient mieux comprises. Ils accorderaient ainsi plus d'importance à la correction qu'ils intégreraient désormais dans leurs révisions. Néanmoins, les stratégies de correction ne profiteraient pas à tous les élèves.

**Mots clés** : enseignement d'une langue vivante seconde ; cycles 3 et 4 ; apport de la correction dans les apprentissages ; usage de stratégies pour rendre les apprenants actifs dans la phase de correction ; appropriation et réutilisation de la correction.

**Summary** : Though the correction of writing expression is necessary to learn a second language, its efficiency can be questioned. In practice, teachers' corrections differ with each other due to its flexible definition. Most students don't learn from their essays and reproduce the same mistakes when correction is not tactically considered. Strategies have been advised by researchers for a more efficient correction. However, do they actually allow pupils to memorize linguistic norms and not to reiterate the same mistakes, integrating the correction in the revision phase? In an attempt to answer such a question, a guided self-correction that has been strategically prepared before having been implemented in class is tackled in this report. Also, the pupils have been surveyed before the experiment. The expected outcome is that the more the students correct their writings autonomously, the less the mistakes that they did in their intermediate task reappear in their final task. The learners who corrected their mistakes in autonomy would have better understood them. Hence, they would pay more attention to the corrections of their essays, integrating them in their revisions from now on. Nevertheless, these strategies would not be beneficial for every learner.

**Key words** : teaching a second language ; cycle 3 and 4 ; contribution of correction in learning ; using strategies to involve learners in the correction process ; appropriating and reusing correction.