Institut national supérieur du professorat et de l'éducation
Académie de Nantes

La construction des apprentissages par la correction guidée des erreurs d'expression écrite en cours d'anglais

Écrit réflexif

Clotilde GAUTRET-TIXADOR
FAS M2 MEEF ANGLAIS
Année scolaire 2020-2021

Table des matières

Introduction p. 1

I- Le statut de l'erreur dans l'apprentissage p. 2

1.1 L'apprentissage par l'erreur p. 2

1.1.1 Terminologie : l'erreur et la faute p. 2

1.1.2 L'auto-régulation et le sentiment d'efficacité p. 2

1.1.3 L'apprentissage par l'expérience p. 3

1.1.4 La rétroaction corrective adaptée aux productions écrites p. 4

1.2 L'approche inductive par les tâches au service de la correction en autonomie p. 5

1.2.1 L'approche par les tâches p. 5

1.2.2 Approche inductive ou déductive pour une correction en autonomie ? p. 6

1.2.3 L'autonomie dans la tâche pour les élèves de lycée p. 7

II- La correction guidée de l'expression écrite p. 8

III- Correction d'une tâche finale en expression écrite p. 12

3.1 Présentation du dispositif expérimental et des hypothèses p. 12

3.2 Analyse de l'expérience p. 14

3.2.1 Analyse de données du professeur p. 14

3.2.2 Pistes d'amélioration p. 18

3.2.3 Les réponses des élèves p. 23

Conclusion p. 25

Bibliographie p. 27

Annexes p. 28

Introduction

Professeure stagiaire depuis le mois de septembre 2020 au lycée François Truffaut à Challans, en Vendée, j'ai été confrontée à un grand nombre de problèmes professionnels au cours de cette année scolaire. Une des pistes de travail auxquelles je me suis tout de suite particulièrement intéressée a été l'acquisition des mécanismes de langue pour les élèves par l'expérimentation, et notamment en expression écrite et orale. En effet, je cherche depuis le début de l'année une méthode qui permettrait à mes élèves de progresser en se servant de leurs erreurs, et qui leur donnerait l'opportunité de formuler différentes hypothèses dans leur expression avant de proposer une version finale de leur production.

Cette année, je suis responsable de trois groupes d'élèves : un groupe de Seconde et deux groupes de Première générale. Chaque groupe comporte moins de trente élèves provenant de classes différentes et répartis pour les langues en début d'année. Le présent écrit s'intéressera à la correction des erreurs en expression écrite, et s'efforcera de répondre à la question suivante :

En quoi la correction guidée des erreurs favorise-t-elle la construction de compétences en expression écrite en langue vivante ?

Dans un premier temps, nous nous intéresserons à différentes perspectives théoriques et aux travaux de recherche qui y sont associés : premièrement concernant l'apprentissage par l'erreur, puis aux approches inductive et déductive pour une correction en autonomie.

Nous présenterons ensuite le problème professionnel mis à l'épreuve, à savoir la correction guidée d'une expression écrite, à l'aide d'une méthode particulière, expérimentée tout au long de l'année scolaire.

Enfin, nous présenterons une expérience menée avec deux classes de Première sur une tâche finale d'expression écrite, nous analyserons les différents paramètres de cette expérience, proposerons plusieurs exemples concrets, et présenterons plus particulièrement le ressenti des élèves et de l'enseignant, les réussites et les pistes d'améliorations que l'expérience ont mis en lumière, ainsi que les problèmes soulevés par celle-ci.

I- le statut de l'erreur dans l'apprentissage

1.1 L'apprentissage par l'erreur

1.1.1 Terminologie : l'erreur et la faute

Corder (1980, p.13) distingue plusieurs types de ce que Narcy-Combes (2005) appelle « énoncés non conformes aux attentes ». Tout d'abord, il mentionne les erreurs qu'il classe comme « défaillances de mémoire », et qui sont corrigées automatiquement par le locuteur, puisqu'elles ne sont pas un reflet d'une déficience de connaissances, mais d'un état passager, dans sa langue maternelle, et qu'il étend à un apprenant d'une langue étrangère. Il appelle ces erreurs des « erreurs de performance. » Il les différencie des erreurs qu'il appelle « transitoires », qui cette fois-ci mettent en lumière un déficit, mais toujours un état passager de l'apprenant, pendant lequel il ne connaît pas encore la forme correcte attendue. Ces erreurs sont des erreurs de « compétence ». Pour Corder, les erreurs de performance peuvent être définies comme « fautes », mais pas les erreurs de compétence.

Nous retiendrons l'utilisation du terme « erreur » dans le présent écrit, en distinguant toutefois les erreurs transitoires des erreurs de performance.

1.1.2 L'auto-régulation et le sentiment d'efficacité

Bandura (2003) postule qu'un apprenant, pour qu'il se sente en confiance dans ses progrès, doit mobiliser son expérience personnelle d'échecs et de réussites. Il explique que la motivation d'un apprenant (qui, selon Prince (2009), est étroitement lié à la capacité à mettre en place des activités autonomes, et à développer l'autonomie en général chez l'apprenant) dépend de sa réussite à différentes tâches du même type que celle qu'il est en train de réaliser. Cette idée suppose qu'un apprenant qui est habitué à obtenir des notes satisfaisantes lors de ses expressions écrites serait naturellement plus confiant lors de sa correction, et douterait moins de sa capacité à corriger ses erreurs grâce à un encouragement de la part du professeur, alors qu'un élève qui a le sentiment de ne pas réussir ce type de tâche se découragerait plus vite, et n'aurait pas la motivation nécessaire pour tenter de corriger lui-même des erreurs signalées par le professeur. Bandura part du principe que c'est au professeur d'aider un apprenant à atteindre ses objectifs, et c'est cette idée que nous nous efforcerons de retenir et d'expérimenter dans le présent écrit, à travers une méthode de

correction préliminaire des erreurs, qui permettra, nous l'espérons, de développer cette autonomie chez l'apprenant, et de consolider (voire d'éveiller) sa confiance en ses capacités, grâce à la correction par étapes d'une tâche.

1.1.3 L'apprentissage par l'expérience

(Corder, 1980 p.14) avance qu'il n'y a pas qu'une seule façon de corriger les productions erronées des élèves, en prenant exemple sur la manière dont un parent corrige les énoncés oraux de son enfant pendant son apprentissage de la langue.

« Le fait de fournir la forme correcte ne peut être considérée comme la seule façon de corriger ni même la plus efficace, car elle barre la route à la confrontation d'hypothèses entreprises par l'apprenant » (Corder, 1980 p.14)

Cette idée de confrontation d'hypothèses peut tout aussi bien être transposée à la production écrite, en imaginant ne pas écrire sur la copie d'un élève la forme qui était attendue, mais en le laissant prendre conscience qu'il a fait une erreur dans sa phrase, et en guidant sa propre correction, par plusieurs paliers s'il le faut (premièrement, en indiquant l'erreur, puis en ajustant le degré d'indices à donner pour que l'élève finisse par trouver la solution attendue par lui-même.) Cette méthode est plus efficace à l'oral qu'à l'écrit en raison de l'immédiateté de la reprise, alors qu'à l'écrit, il faut revenir sur l'erreur, puis recommencer, ce qui peut prendre plusieurs séances et lasser l'élève, les paliers devront donc être raccourcis, on peut imaginer une première indication de l'erreur, puis un guidage en classe lors de la correction.

Prince (2009) postule qu'un apprenant peut, par l'autonomie d'une tâche, et quand il est en confiance, expérimenter et ainsi apprendre de ses réussites, mais aussi et surtout de ses erreurs. En suivant cette idée, nous pouvons induire qu'un apprenant apprendra plus de ses propres erreurs, par une correction soignée et guidée mais en autonomie partielle, que par une simple explication, ou par une correction directe du professeur, qui lui indiquera simplement la forme correcte, sans le laisser formuler des hypothèses et tenter de réguler ses erreurs par lui-même. C'est à cette étape que les erreurs de performance et de compétences énoncées plus haut seront distinguées de manière plus pertinente : un apprenant aura, théoriquement, beaucoup moins de peine à corriger une erreur de performance, une fois qu'elle aura été signalée, puisqu'il retrouvera le mécanisme de la langue qui lui manque, ou la règle de grammaire apprise en amont, sans difficulté. Une erreur de connaissance en revanche sera moins aisée à corriger, une fois pointée du doigt ; deux catégories de réponses seront alors vraisemblablement envisagées : premièrement, l'erreur de connaissance commise par

l'apprenant fera partie de son bagage linguistique, il devra mobiliser ses souvenirs et potentiellement demander de l'aide, mais sera capable de corriger l'erreur. Deuxièmement, l'erreur commise par l'apprenant concernera un fait de langue qui ne fait pas encore partie de son bagage linguistique (par exemple, une erreur de lexique, ou une tournure de phrase inconnue de l'élève en langue cible, qu'il aura tenté de calquer sur le français). Pour ce deuxième type d'erreur de connaissance, il ne sera *a priori* pas possible à l'apprenant de corriger cette faute par lui-même, et il lui faudra mobiliser des ressources extérieures afin d'acquérir la structure attendue (manuel, texte authentique, camarades, écoute, professeur).

1.1.4 La rétroaction corrective adaptée aux productions écrites

Les travaux de Lyster et Ranta (1997) sur la rétroaction corrective dans les classes de langue à l'oral (*corrective feedback*) peuvent tout à fait être transposées à une production écrite dans le cadre d'un cours de langue. Ils différencient premièrement différentes sortes de corrections proposées aux élèves : la correction explicite (*explicit correction*) qui consiste à donner à l'apprenant la forme correcte sans manipulation de sa part, la reformulation (*recast*), qui consiste pour l'enseignant à reformuler une partie de l'énoncé de l'apprenant, la demande de clarification (*clarification request),* qui consiste à poser une question à l'apprenant sur ce qu'il vient de dire, la rétroaction métalinguistique (*metalinguistic feedback*), qui consiste à indiquer à l'apprenant l'élément de sa production qui contient une erreur, l'incitation (*elicitation*), qui consiste à reprendre l'énoncé erroné de l'apprenant en faisant une pause pour qu'il essaye de corriger lui-même l'erreur et la répétition (*repetition*), qui consiste à répéter l'énoncé erroné à l'apprenant pour qu'il trouve de lui-même l'erreur à corriger. Dans le cadre d'une correspondance écrite avec l'élève sur sa copie, nous retiendrons les méthodes de correction explicite, et de rétroaction métalinguistique. Comme nous l'avons expliqué, la correction explicite, bien que possible, ne permet a priori pas de prise d'initiative de la part de l'élève : s'il n'a pas de contrôle sur son apprentissage et sur la correction de ses erreurs, il lui sera moins aisé d'accéder à une maîtrise de la forme correcte, puisqu'il n'y aura pas de phase d'expérimentation comme exposée par Corder. La rétroaction métalinguistique semble être la méthode à privilégier pour une production écrite, elle est décrite ainsi :

« Metalinguistic feedback *contains either comments, information, or questions related to the well-formedness of the student's utterance, without explicitly providing the correct form. Metalinguistic comments generally indicate that there is an error somewhere (e.g., "Il y a une erreur," "Can you find your error?," "C, a se dit pas en français,"[…]). Metalinguistic information generally*

provides either some grammatical metalanguage that refers to the nature of the error (e.g., "It's masculine") or a word definition in the case of lexical errors. Metalinguistic questions also point to the nature of the error but attempt to elicit the information from the student (e.g., "Is it feminine?") ». (Lyster & Ranta, 1997 p.47)

Dans le cadre d'une correspondance écrite, il sera inutile de formuler la rétroaction sous forme de question, il ne s'agit pas ici d'encourager un élève à reformuler à l'oral, mais bien de lui indiquer quel type d'erreur a été commise pour qu'il sache quel élément de sa phrase améliorer. Il sera également difficile de lui faire prendre conscience de l'erreur sans lui indiquer quelle partie de la phrase pose problème, ainsi, la première étape (« il y a une erreur quelque part ») semble devoir être abandonnée, dans un souci d'efficacité. Pour cet exercice, il semble plus pertinent de proposer une indication dans la marge, en allant directement à l'explicitation de la nature de l'erreur.

1.2 L'approche inductive par les tâches au service de la correction en autonomie

1.2.1 L'approche par les tâches

La réussite de cette entreprise repose partiellement sur l'approche par les tâches. En effet, cette condition est fondamentale pour l'acquisition des différentes structures de phrases propres à l'anglais et à la maîtrise de la grammaire par l'expérimentation. Van Thienen (2009) explique le processus de l'approche par les tâches comme un chemin pour arriver à une production finale, orale ou écrite. Elle décrit ce processus comme une suite d'activités qui mènent à ce produit, et qui ont pour seul but d'y arriver. Dans le présent écrit, nous nous concentrons sur l'expression écrite, et les différentes étapes qui mènent à un produit final, ici un article, qui sera retravaillé par les élèves afin d'acquérir une fluidité plus importante dans leur langue écrite, et d'augmenter leur autonomie ce faisant.

« Une tâche fournit un contexte, une raison « sociale » pour acquérir une langue. Elle se présente comme une série d'activités qui aboutit à un produit final destiné à être présenté oralement ou par écrit, et donc adressée à un public réel. D'une part, elle mène à un produit physique […]. D'autre part, elle engendre un processus : l'acheminement vers le produit final, tant au niveau de la

démarche à suivre qu'au niveau de l'apprentissage de la langue. Ces acquis au niveau des processus s'ajoutent au produit final. » (Van Thienen, 2009 p. 90)

L'idée d'une tâche comme une raison d'accomplir une autre tâche, et donc comme un prétexte à l'acquisition des différentes structures qui font une langue, est essentielle ici, puisqu'il s'agit en effet d'un exemple concret de ce qui est communément attendu dans un cours de langue étrangère, et renforce la motivation (et *a priori* l') des apprenants.

1.2.2 Approche inductive ou déductive pour une correction en autonomie ?

Dans le cadre de l'acquisition de la grammaire en cours de français (que nous transposerons au cours de langue étrangère ici), Vincent, Dezutter & Lefrançois (2013) définissent deux approches, l'approche inductive et l'approche déductive. L'approche déductive part *« du général pour aller vers le particulier (de la règle aux exemples) »* (Vincent, Dezutter & Lefrançois, 2013, p. 93), c'est une démarche que nous pourrions utiliser dans le cadre d'une leçon de grammaire, en présentant premièrement une structure, et en exploitant différents exemples pour la démontrer en contexte. Dans le cadre de l'approche par les tâches cependant, le cours de langue préférera le plus souvent l'approche inductive, définie comme une approche *« partant du particulier pour aller vers le général (des exemples à la règle) »* (Vincent, Dezutter & Lefrançois, 2013, p. 93). Cette approche est utilisée dans le cadre de l'explication de faits de langue en cours de langue étrangère, où le professeur pointera par exemple une phrase dans un texte authentique utilisé pour une compréhension écrite, et demandera aux élèves de reconstruire ou d'expliquer la règle qui est ainsi mise en lumière, puis de la manipuler eux-même pour construire des phrases similaires (phase d'expérimentation). L'idée de l'acquisition de faits de langue précis à partir d'erreurs, mais sans les corriger dans un premier temps, est foncièrement inductive : les élèves visualisent un énoncé qu'ils ont produit, et dont on leur dit qu'il est erroné. À eux de retrouver la structure attendue à force d'expérimentations ou d'exemples concrets qu'ils peuvent rencontrer dans différentes ressources. Dans cet exemple, le professeur n'aura pas vocation à expliquer la règle directement à l'élève, mais lui laissera la possibilité de la construire lui-même, et ainsi de la maîtriser *a priori* plus aisément.

1.2.3 L'autonomie dans la tâche pour les élèves de lycée

Benson (2001) définit l'autonomie comme étant la capacité à prendre le contrôle de son apprentissage.

L'autonomie dans les tâches est étroitement liée à la motivation des apprenants, cette condition est énoncée par Corder (1980) concernant les apprenants d'une langue étrangère, et mise en opposition avec les mécanismes d'apprentissages d'une langue maternelle pour un enfant, en ce qui concerne la motivation

« Le principal trait distinctif entre les deux opérations est la présence ou l'absence de motivation. Si l'acquisition de la première langue n'est autre que la réalisation d'une prédisposition à développer un comportement langagier, l'apprentissage d'une deuxième langue implique alors que quelque autre motivation remplace la prédisposition existant chez l'enfant. » (Corder, 1980 p. 13)

Cette hypothèse est développée plus précisément par Prince (2009), qui postule qu'un apprenant motivé pourra être autonome, mais qu'il sera très difficile d'instaurer de l'autonomie chez un apprenant qui n'a pas de motivation personnelle et ne cherche pas de lui-même à améliorer son niveau en langue. De plus, il ajoute qu'un apprenant, si motivé soit-il, ne sera pas forcément en demande d'autonomie, et pourra avoir besoin de cadrage malgré son souhait de progression.

*« Un apprenant pleinement autonome est en général motivé, mais ce n'est pas toujours le cas que les apprenants veulent être autonomes [*sic.*] »* Prince (2009, p. 71).

L'autonomie conférée à des élèves de lycée, qui pour la plupart ont choisi l'anglais comme LVA par défaut, et à plus forte raison les élèves ayant choisi des spécialités scientifiques et qui se considèrent eux-même comme faibles en anglais, devra être limitée et encadrée, selon ce principe.

II- La correction guidée de l'expression écrite

Mon dispositif expérimental porte sur la correction de la grammaire dans le cadre d'expressions écrites, et vise à analyser les progrès des élèves après correction, en utilisant une méthodologie qui a évolué au cours de l'année.

La première méthode, mise en place au début de l'année, reposait sur une correction unilatérale (les corrections venaient toutes de moi, étaient écrites dans la marge, les élèves n'avaient pas de recherche à faire en aval, ni de correction pour eux-mêmes), pour laquelle j'ai élaboré un code-couleurs et une légende de correction, comme suit :

Erreur de lexique/orthographe

Erreur de syntaxe

Erreur de préposition

Erreur de grammaire: encadré en rouge

Erreur de grammaire filée (plus d'un mot en cause)

Erreur de mot de liaison/de connecteur: encadré en noir

Problème de cohérence/de contenu

Français

Structure particulièrement bien rendue : souligné en bleu.

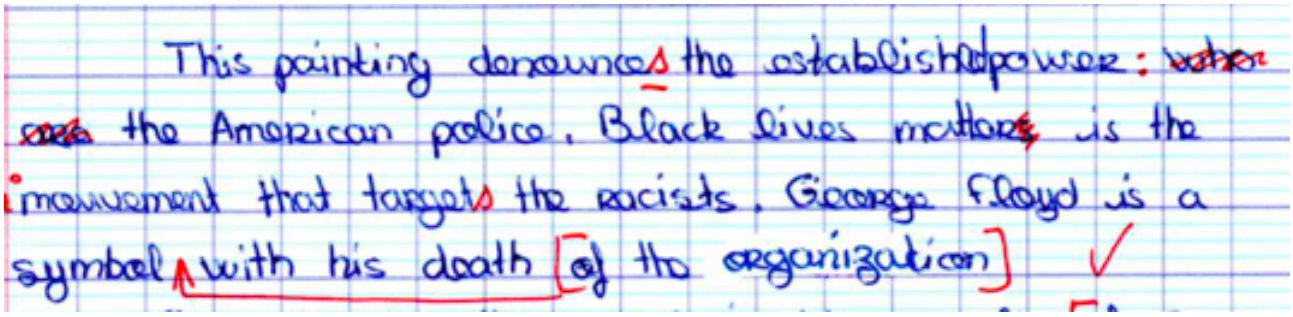


J'ai utilisé ce code pour la première fois dans la correction d'une expression écrite de tâche finale, pour ma deuxième séquence de l'année, qui correspondait à l'axe « Art et Pouvoir » du programme, pour un niveau de Première générale (B1 vers B2 en cycle terminal). Les élèves devaient décrire une œuvre d'art et répondre à une question qu'ils avaient déjà étudiée plusieurs fois en classe au cours de la séquence, individuellement et en groupes, « *How does this artwork counter the established power?* ». L'ancrage culturel était américain, et l'emphase était mise sur le mouvement *Black Lives Matter* ainsi que sur les *Native Americans*[1]. Lors de cette première correction, j'ai utilisé mon code pour signaler les erreurs et les ai corrigées dans la marge, puis ai fait un compte-rendu des erreurs les plus fréquentes pour chaque élève dans mes commentaires. La légende a été expliquée oralement aux élèves le jour de la distribution des copies.

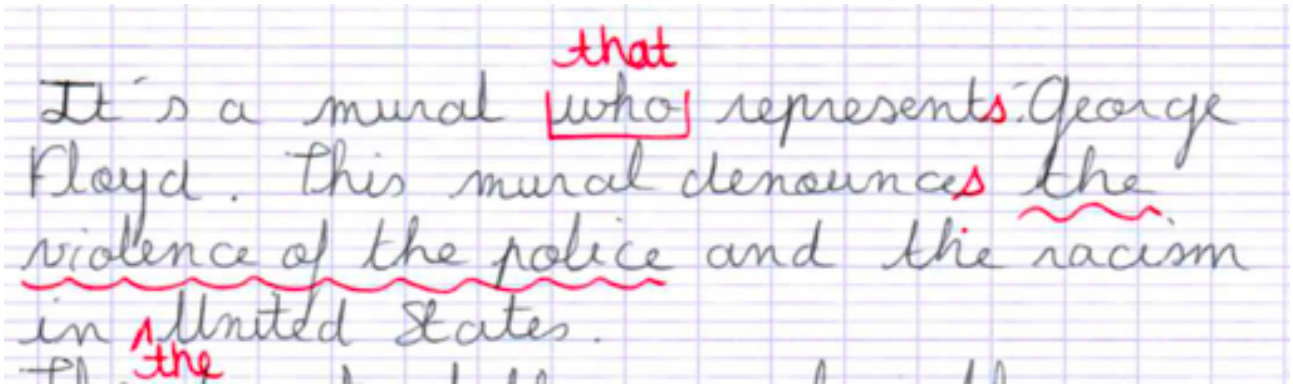
1 L'oeuvre d'art à étudier, la question à laquelle les élèves devaient répondre ainsi que la grille d'évaluation se trouvent dans les annexes de ce dossier. Les élèves devaient se préparer à la tâche finale en faisant des recherches sur Breonna Taylor et les circonstances de sa mort pour le jour de l'évaluation.

Avant la tâche finale, j'avais proposé la même question aux élèves en binômes (ils devaient étudier une œuvre différente, une fresque à la mémoire de George Floyd), et leur avais donné l'opportunité de me rendre leur production à l'issue de l'activité, pour que je puisse souligner leurs erreurs les plus fréquentes, afin qu'ils ne les fassent pas lors de la tâche finale. Pour cette tâche de préparation, je n'avais pas utilisé mon code, seulement mon stylo rouge, et leur avais proposé une liste récapitulative des erreurs et points de grammaire à revoir dans mes commentaires. Les huit productions que j'ai ramassées à l'issue de l'activité contenaient le même type d'erreurs, à savoir l'oubli du *-s* à la troisième personne au présent simple, et des erreurs de pronoms relatifs (la proposition relative était particulièrement attendue lors des activités puisqu'il s'agissait d'un des points de grammaire révisés pendant la séquence.)

Exemple 1 :



Exemple 2 :



Mon hypothèse était qu'en leur donnant l'occasion de visualiser leurs erreurs les plus fréquentes, les élèves seraient poussés à revoir ces points et à tenter de ne pas refaire les mêmes erreurs lors des tâches suivantes.

Il s'est avéré que ces efforts n'ont pas porté leurs fruits, puisque j'ai retrouvé et corrigé les mêmes erreurs dans les tâches finales. J'avais proposé une petite note /5 aux élèves volontaires, et je pense qu'une partie du problème se situait là : on peut supposer que les élèves qui avaient entre

3,5/5 et 5/5 n'ont pas pris la peine de lire mes commentaires, puisque la note était satisfaisante à leurs yeux, leurs efforts se sont arrêtés là. Il en est allé de même pour la tâche finale.

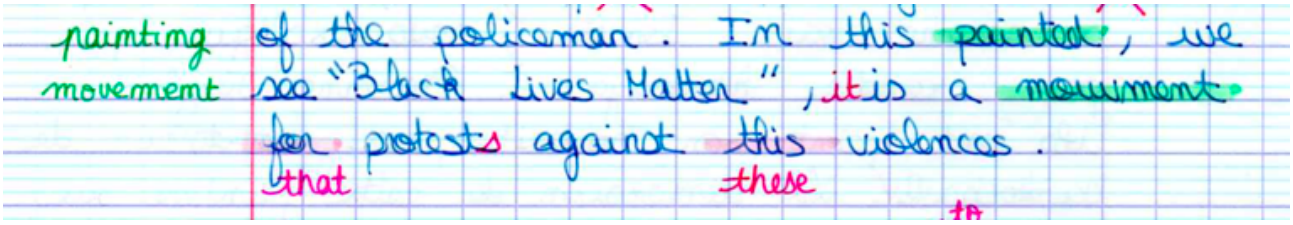
J'ai remarqué encore une fois que les élèves qui avaient fait un grand nombre d'erreurs mais qui avaient tout de même obtenu la moyenne grâce à la grille d'évaluation, qui s'appuyait plus sur la qualité de la réflexion et du fond que sur la forme et la correction de la langue, n'ont pas pris la peine de revenir sur mes remarques, et les mêmes erreurs se sont répétées par la suite, sans progrès visible. Les élèves concernés se sont contentés de regarder leur copie, de prendre connaissance de leur note, et ont rangé leur copie. Par la suite, j'ai rencontré le même type d'erreurs, à l'occasion d'activités non notées à l'écrit, en relisant ce qu'ils produisaient : puisque l'erreur la plus fréquente lors des premières expressions écrites notées était le *-s* à la troisième personne du présent simple, il était aisé de constater l'échec de ce mode de correction. Je pense encore une fois qu'une première partie du problème se situe au niveau de la notation : les élèves sont habitués à associer leur réussite au nombre qu'ils voient sur leur copie, et selon la moyenne à laquelle ils sont habitués, ils ne cherchent pas forcément à augmenter ce nombre de manière significative ; par exemple, une élève qui a généralement des notes aux alentours de 11 ou 12/20, et qui a obtenu 12,5/20 à cette tâche, m'a dit être très soulagée et a commencé à ranger sa copie sans même la relire, alors que je leur avais demandé de prendre quelques minutes pour prendre en compte mes commentaires. Un deuxième facteur qu'il faut, je pense, prendre en compte, est l'intérêt des élèves pour une tâche terminée : la tâche finale arrivant, comme son nom l'indique, à la fin d'une séquence, les élèves n'ont pas envie de reprendre leur travail, qu'ils considèrent comme terminé et dépassé, et commencent tout de suite à se concentrer sur les nouvelles notions apportées par une nouvelle séquence. Sans motivation, et sachant que leur note ne changera pas, ils ne considèrent pas avoir besoin de retravailler la tâche, même pour s'améliorer dans l'avenir, puisque le lien leur semble rompu.

Voici quelques exemples de phrases corrigées avec ce système :

Exemple 1 :



Exemple 2 :



Un troisième facteur que je souhaite souligner ici est inhérent à cette forme de correction : en écrivant la forme attendue dans la marge, les élèves n'ont aucun contrôle sur la correction de leur langue à la réception des copies, et n'ont donc pas d'intérêt immédiat et visible à tenter de comprendre d'où sont venues ces erreurs, et n'ont encore une fois par de motivation extérieure directe, puisque la note est figée.

J'ai essayé dans un premier temps d'inciter les élèves à prendre du recul sur leurs résultats et ce que la grille d'évaluation révélait, en leur donnant la possibilité d'améliorer leur écrit et de m'envoyer le résultat, moyennant une note supplémentaire facultative, qui ne changeait pas la première note obtenue mais leur offrait une occasion d'améliorer leur moyenne.

Encore une fois, ce système a révélé un grand nombre de limites et de problèmes que je n'avais pas envisagés : un élève qui avait obtenu 18/20 à la tâche finale a souhaité participer à ce rattrapage, et a utilisé mes corrections « prêtes à l'emploi » pour rendre une expression écrite quasi identique mais qui ne comportait presque plus d'erreurs de langue, et a donc obtenu une note bonus en fournissant très peu d'efforts supplémentaires, ce qui n'était pas mon intention. Plusieurs élèves ont également simplement recopié leur expression écrite en ajoutant mes corrections, avec plus ou moins de succès, et sans réfléchir à ce qu'ils faisaient, puisque la solution se trouvait sous leurs yeux. Puisqu'il s'agissait d'un exercice facultatif et sans enjeu (s'ils obtenaient une note inférieure à leur moyenne d'anglais, je ne la comptais pas), les élèves qui étaient visés par ce rattrapage n'ont pour la plupart rien rendu, et beaucoup d'élèves qui ont quelques difficultés à l'écrit n'ont pas profité de cette opportunité pour s'améliorer. Cet exercice a ainsi seulement profité aux élèves qui avaient déjà une moyenne satisfaisante, et qui n'ont pas eu besoin de fournir d'efforts pour proposer une version améliorée de leur travail.

III- Correction d'une tâche finale en expression écrite : une expérimentation de l'auto-correction guidée

3.1. Présentation du dispositif expérimental et des hypothèses

J'ai par la suite modifié le fonctionnement de ma correction d'expression écrite dans le cadre d'une nouvelle tâche finale, proposée en mars pour la quatrième séquence de l'année, qui porte sur l'axe « citoyenneté et mondes virtuels » du programme, que je vais exposer ici :

Pour essayer de régler le problème du retour sur les erreurs après une correction et l'obtention d'une note satisfaisante pour les élèves, qui n'était pas productive, j'ai décidé de leur proposer une tâche finale en plusieurs étapes :

Fake News! Final task - instructions

The Onion is organizing a contest for April Fool's Day: to enter, you have to write a fake article on the subject of your choice. You will write the first draft of your article on ..... and submit it for correction, then you will write the final version to give to the editor in chief on .....

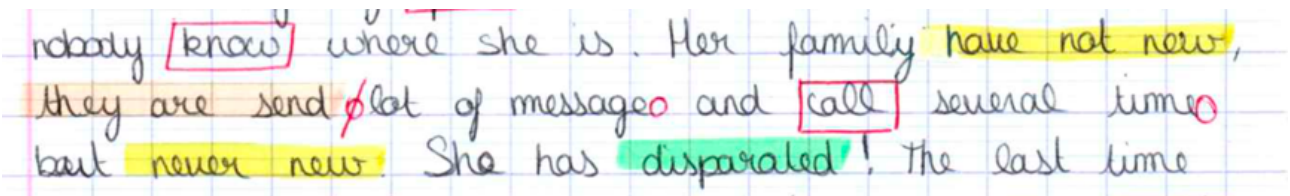
They want to create a wave of panic, so your article needs to be convincing enough for people to believe it. *The Onion*'s team will then choose the two most believable articles and publish them on their website on April 1st, 2021.

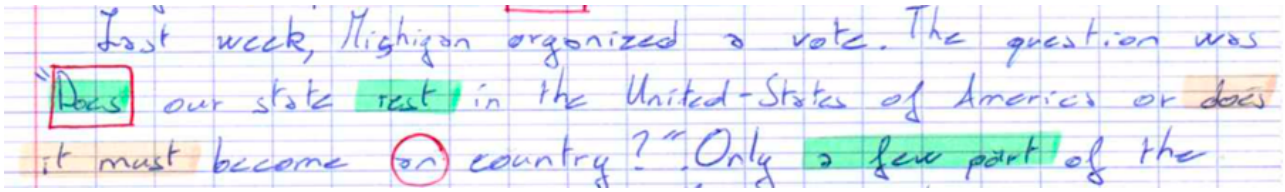
Your article must be about a well-known subject and deal with an **American issue or person** to fool the greatest number of readers in the USA. Have your subject ready for .....

You should write around 200 words (LVA) or 120 words (LVB).

Dans un premier temps, les élèves devaient choisir le sujet de leur article, afin de ne pas être pris au dépourvu le jour de la rédaction. À une date précise, sur une heure de cours, les élèves devaient écrire leur article, qui correspondait à un premier jet, sans aide, et sans leur cahier. Ils devaient avoir appris le vocabulaire de la séquence, et avoir fait leurs recherches en amont, afin de faciliter l'assimilation du vocabulaire dont ils avaient besoin. À l'issue de cette activité, j'ai ramassé les copies, et ai utilisé mon système de correction seulement pour signaler les erreurs, sans les corriger.

Exemples d'erreurs signalées sans correction :





Une fois toutes les copies annotées, les élèves ont récupéré leur premier jet, puis ont disposé de 15 minutes en classe pour corriger leurs erreurs seuls. Ils avaient pour cela le droit de me poser des questions s'ils ne comprenaient pas ce qui n'allait pas dans leurs phrases. À la fin des 15 minutes de travail, ils devaient échanger avec leur voisin afin d'avoir un regard neuf sur leur production, et discuter des corrections et des erreurs encore présentes en binômes, voire en groupes élargis si le binôme ne parvenait pas à retrouver les erreurs. À la fin de la séance, ils m'ont remis leurs versions corrigées finales accompagnées de leur premier jet. C'est sur cette deuxième production qu'ils ont été notés.

J'ai choisi de mener ces activités en classe plutôt que de laisser les élèves finir l'expression chez-eux pour plusieurs raisons : premièrement, je voulais m'assurer qu'ils n'utilisent pas de traducteurs automatiques type *Reverso* ou *Google Translate* pour effectuer le travail, ce qui aurait faussé l'expérience et ne leur aurait en aucun cas permis d'avoir le contrôle sur leurs progrès, puisqu'ils auraient eu la forme correcte (ou une forme différente mais tout aussi erronée, en raison du contexte) sans y réfléchir, ou qu'ils se fassent aider par un membre de leur famille. Ensuite, je voulais que les élèves puissent gérer le temps à leur disposition, car je sais que plusieurs élèves peuvent passer des heures sur leurs devoirs à la maison, ce qui n'est pas toujours synonyme de réussite, mais qui augmente significativement la déception des élèves face à une note qui ne correspond pas, selon eux, à leur investissement dans un projet donné. Enfin, ce dispositif permettait à tous les élèves de travailler dans les mêmes conditions, de recevoir de l'aide de leurs camarades, et d'en donner à leur tour, garantissant ainsi l'égalité des chances pour l'ensemble de la classe.

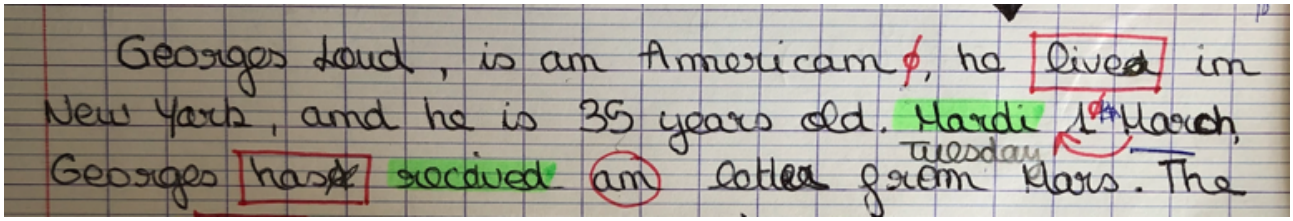
3.2. Analyse de l'expérience

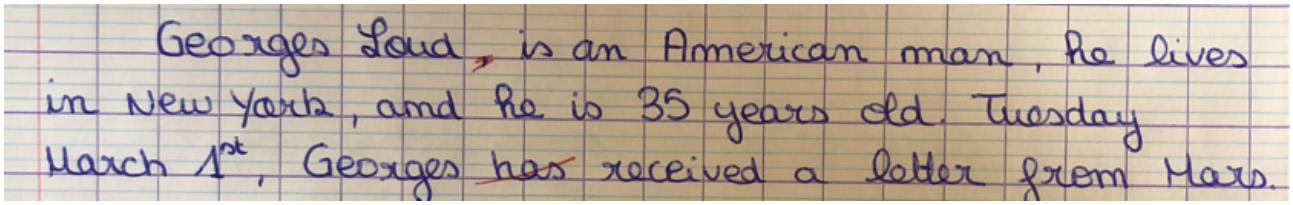
3.2.1. Analyse de données du professeur

Après correction, j'ai pu constater qu'un très grand nombre d'élèves avaient été capables de corriger une partie de leurs erreurs. Pour la plupart, les erreurs les plus fréquentes ont été corrigées aisément (les -s à la troisième personne au présent simple, les erreurs d'utilisation du prétérit et du *present perfect*, ainsi que la plupart des erreurs d'orthographe et de verbes irréguliers) dès la première partie seule ou lors des échanges avec leurs camarades, même si des erreurs peuvent persister ou être oubliées au moment de la correction.

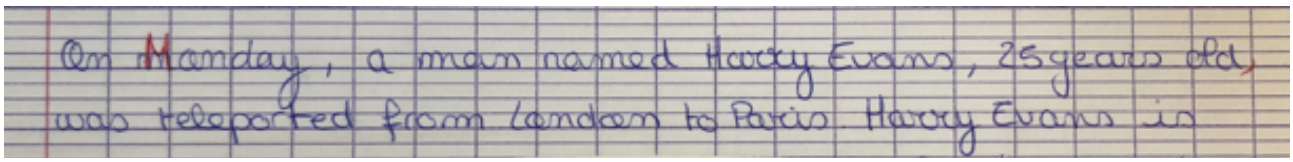
<u>Exemple de phrases améliorées (partiellement ou entièrement) après correction :</u>

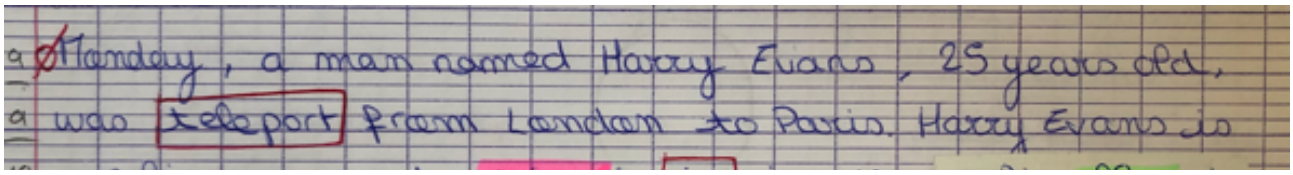
1.


Georges Loud, is am Americam ϕ, he lived im New Yorh, and he is 35 years old. Hardi 1st March, Georges has received am letter from Mars. The

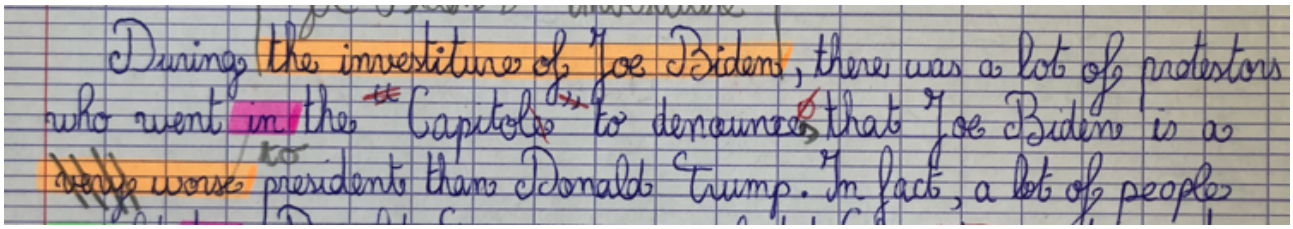

Georges Loud, is an American man, he lives in New Yorh, and he is 35 years old. Tuesday March 1st, Georges has received a letter from Mars.

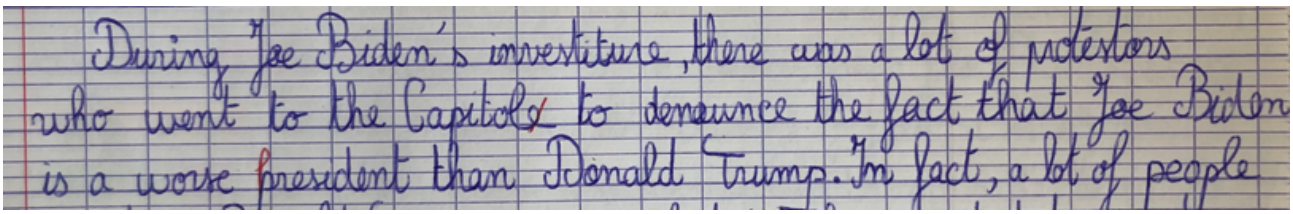
2.


On Manday, a man named Harry Evans, 25 years old, was teleported from London to Paris. Harry Evans is


ϕMonday, a man named Harry Evans, 25 years old, was teleport from London to Paris. Harry Evans is

3.


During the investiture of Joe Biden, there was a lot of protestors who went in the Capitole to denounce that Joe Biden is a very worse president than Donald Trump. In fact, a lot of people

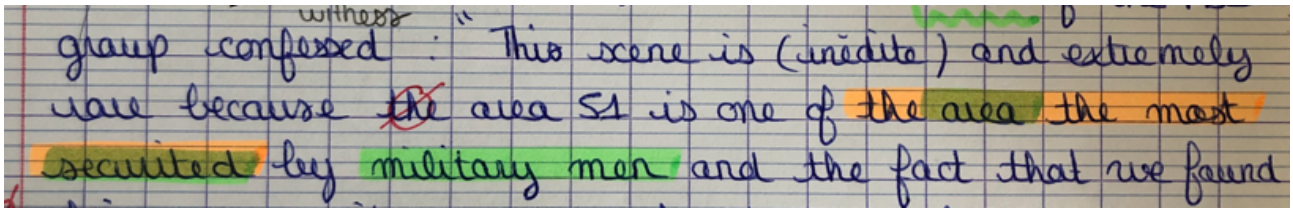

During Joe Biden's investiture, there was a lot of protestors who went to the Capitole to denounce the fact that Joe Biden is a worse president than Donald Trump. In fact, a lot of people

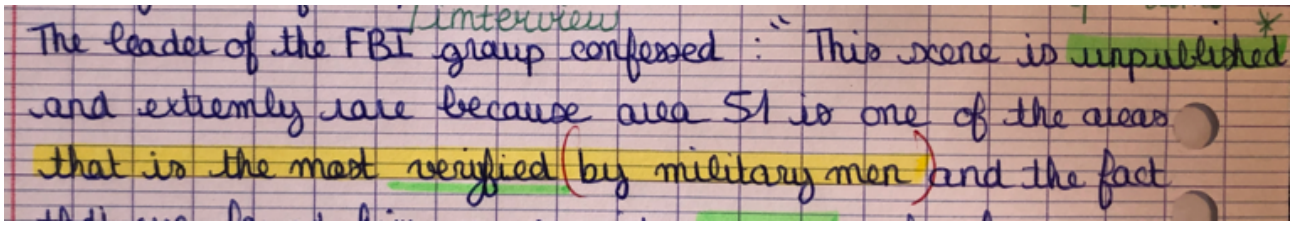
Cependant, ce dispositif a immédiatement montré des limites dans l'exécution. En effet, les élèves les plus à l'aise en rédaction ou avec un niveau d'anglais déjà considéré comme satisfaisant n'ont eu aucun mal à corriger leurs erreurs, ils ont tout de suite su procéder par élimination, par exemple pour les prépositions, ils savent qu'ils hésitent souvent entre *to* et *for* : si *for* leur était signalé comme une erreur, ils savaient automatiquement que c'était *to* qui était attendu. De même pour les erreurs de *-s* à la troisième personne : la règle est connue, elle est simplement fréquemment oubliée, mais lorsque l'élément est souligné, ils savent comment le corriger.

Pour les élèves avec un niveau plus faible, ceux qui rencontrent le plus de difficultés dans leur expression (orale ou écrite) en temps normal, l'exercice de correction était moins accessible. L'aide des camarades leur permettait de corriger les erreurs les plus fréquentes, celles que leurs binômes auraient pu faire eux-même et corriger, mais pour les erreurs plus complexes, qui relèvent de la syntaxe, ou des calques sur les structures française, beaucoup n'ont pas réussi à améliorer leurs écrits. Pour ces élèves, un simple signalement des erreurs n'est pas suffisant, puisque les structures de phrases ne font pas partie de ce qu'ils connaissent déjà, et ils ne se souviennent pas d'avoir déjà rencontré les formes erronées dans les cours, les méthodes inductives/déductives ne fonctionnent pas pour un travail en autonomie de ce type.

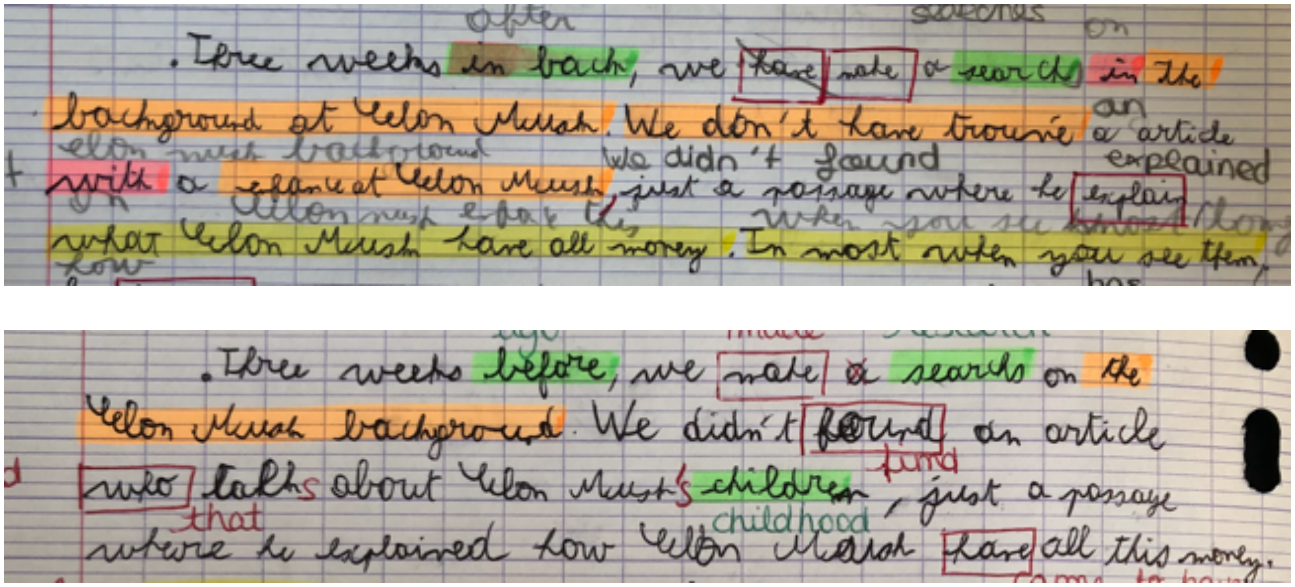
<u>Exemple de productions qui n'ont pas pu être corrigées malgré les annotations :</u>

1


witness
group confessed : This scene is (inédite) and extremely rare because the area 51 is one of the area the most secuited by military men and the fact that we found


interview
The leader of the FBI group confessed : This scene is unpublished and extremly rare because area 51 is one of the areas that is the most verified (by military men) and the fact

2.



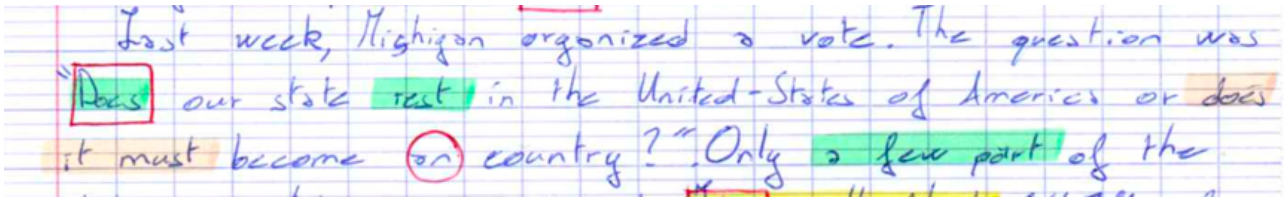
Three weeks in back, we have make a search in the background at Elon Musk. We don't have trouvé an article with a phrase at Elon Musk just a passage where he explain what Elon Musk have all money. In most when you see them,

Three weeks before, we make a search on the Elon Musk background. We didn't found an article who talks about Elon Musk's children, just a passage where he explained how Elon Musk have all this money.

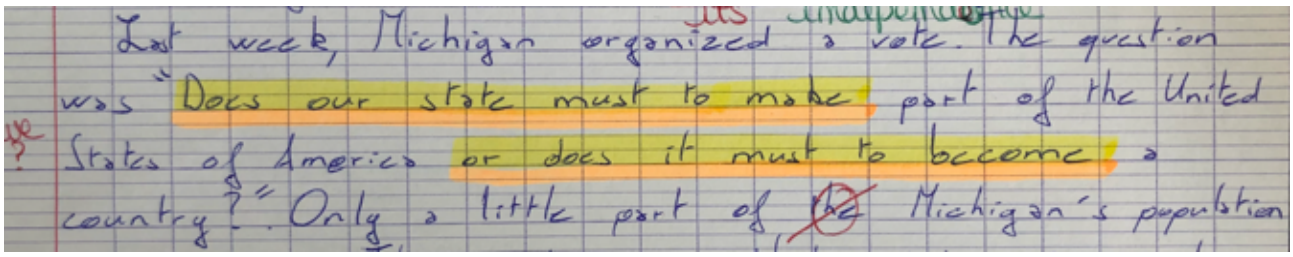
Pour certains élèves encore, l'étape de correction n'a pas été réussie, et a simplement introduit de nouvelles erreurs. Pour eux, la démarche expérimentale n'a pas abouti au deuxième essai, ils auraient eu besoin d'un troisième, voire d'un quatrième essai pour arriver d'eux-même à la structure attendue. Ce n'est donc pas ici un déficit de langue à proprement parler, puisqu'ils sont capables de faire des essais, c'est plutôt un manque de temps dans l'expérience. Le propre de l'exercice était de laisser une chance supplémentaire aux élèves de corriger leurs erreurs, afin que la notation n'intervienne que sur une version déjà a priori améliorée de leur travail, mais c'était avant tout une activité à visée d'évaluation. Ce type d'exercice serait donc bénéfique à ces élèves, dans le cadre d'exercices en cours de séquence, pour une tâche intermédiaire non notée par exemple : ils pourraient essayer plusieurs structures jusqu'à arriver à celle qui était attendue, à force d'erreurs et d'ajustements.

<u>Exemple de nouvelles erreurs, introduites après correction :</u>

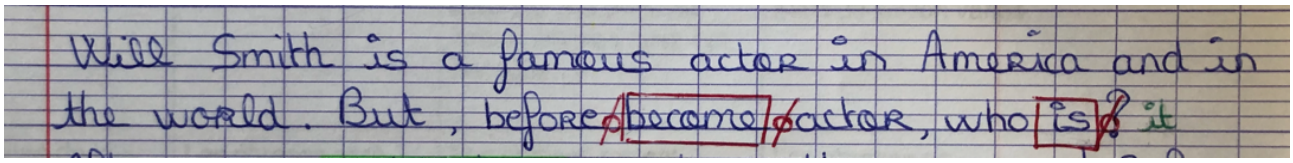
1.

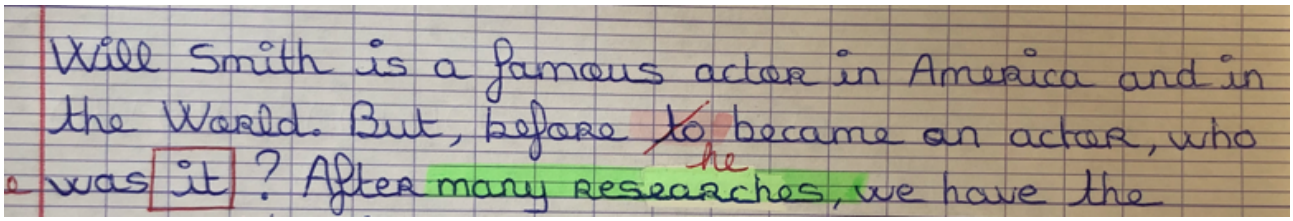


Last week, Michigan organized a vote. The question was "Does our state rest in the United-States of America or does it must become an country ? "Only a few part of the


Last week, Michigan organized its independence a vote. The question was "Does our state must to make part of the United States of America or does it must to become a country?" Only a little part of the Michigan's population

2.


Will Smith is a famous actor in America and in the world. But, before ~~Ø~~ became ~~Ø~~ actor, who is ~~Ø~~ it


Will Smith is a famous actor in America and in the World. But, before ~~to~~ he became an actor, who was it ? After many researches, we have the

La dernière étape de cette expérience visait à encourager les élèves à se détacher de leurs notes, et à faire le lien entre les différentes séquences de l'année, pour qu'ils envisagent leur progression en anglais comme un effort continu plutôt que comme un objectif à atteindre seulement pour obtenir une « bonne note » à la tâche finale.

J'avais prévu de distribuer une fiche vierge aux élèves en leur rendant leur production, et de leur demander de la remplir en utilisant mes remarques sur leur premier jet et sur leur version finale, pour avoir une compilation de leurs erreurs les plus fréquentes, et qu'ils aient un support de révision. Afin d'être sûre que les élèves prendraient l'exercice au sérieux, j'avais prévu de les ramasser.

Cette partie n'a malheureusement pas pu être réalisée dans les conditions prévues en raison de la fermeture de l'établissement, qui est intervenue avant que j'aie eu le temps de proposer cette activité aux élèves. Je leur ai donc préparé une fiche à remplir directement sur *Itslearning*, avec des explications à l'écrit[2]. J'ai pour ce faire scanné toutes les copies des élèves et leurs grilles d'évaluations, pour leur envoyer individuellement pendant le confinement, et qu'ils aient accès à leurs erreurs.

[2] disponible dans les annexes

Cet outil, s'ils l'utilisent selon mes recommandations, pourra leur être utile pour la suite de leur année avec moi, et même au-delà, pour leur année de terminale (et pour la suite de leur scolarité pour les élèves de 2nde, à qui j'ai fourni le même document). Pour la suite de l'année avec moi, je leur demande de garder cette fiche dans une pochette plastique et de ne pas la coller dans leur cahier, et de n'écrire que les points qui ont besoin d'être améliorés, pas la règle, puisque je leur demanderai de l'avoir sur eux lors des prochaines activités et évaluations, autant à l'oral qu'à l'écrit, pour que cette fiche leur serve de référence en cas de doute, et qu'ils se souviennent plus facilement des points qu'ils devaient améliorer. Mon conseil est d'avoir cette fiche à portée de main à chaque fois qu'ils doivent produire quelque chose en anglais, et d'y revenir pendant leur relecture pour l'expression écrite, et pendant leurs répétitions pour l'expression orale, afin de vérifier les points écrits, et de rajouter au fur et à mesure des correction, de nouveaux points mal maîtrisés à travailler, mais également de cocher les points qui seront maîtrisés à l'avenir.

Malgré mes explications, de nombreux élèves ont rendu un tableau incorrectement rempli, avec des exemples de leurs structures correctes dans la case « maîtrisé », des exemples concrets provenant de leurs copies dans la case « mes erreurs fréquentes ». Je devrai par conséquent leur demander de me rendre leur tableau au retour en présentiel, pour les ajuster, et leur fournir un exemple de tableau correctement rempli.

3.2.2. Pistes d'amélioration

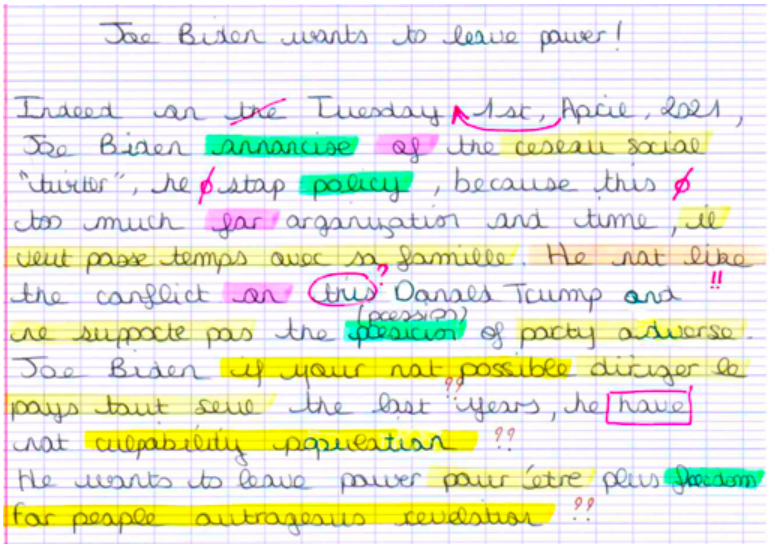
Pendant la mise en place de cette expérience, et dès la première étape, je me suis heurtée à plusieurs limites, notamment l'accès au vocabulaire. En effet, un certain nombre d'élèves avaient fait des recherches de lexique chez-eux en amont de la tâche[3], puisqu'ils connaissaient leur sujet en avance. Pour ceux-là, il était difficile de prévoir les erreurs (par exemple des problèmes de faux-amis, d'homonymes en français qui ne fonctionnent pas en anglais, ou d'équivalences faussées par le contexte), il était donc quasiment impossible pour eux de rattraper ces erreurs, une fois signalées.

Un autre problème, toujours concernant le lexique, a été l'absence totale de recherches préliminaires : certains élèves avaient seulement retenu qu'il s'agissait d'un premier jet au départ, et qu'il n'était pas grave de faire des erreurs[4]. Ils ont alors parsemé leur production d'expressions, voire de phrases complètes en français, une élève a par exemple rédigé son article dans un franglais

[3] voir analyse des réponses des élèves et le questionnaire en annexe

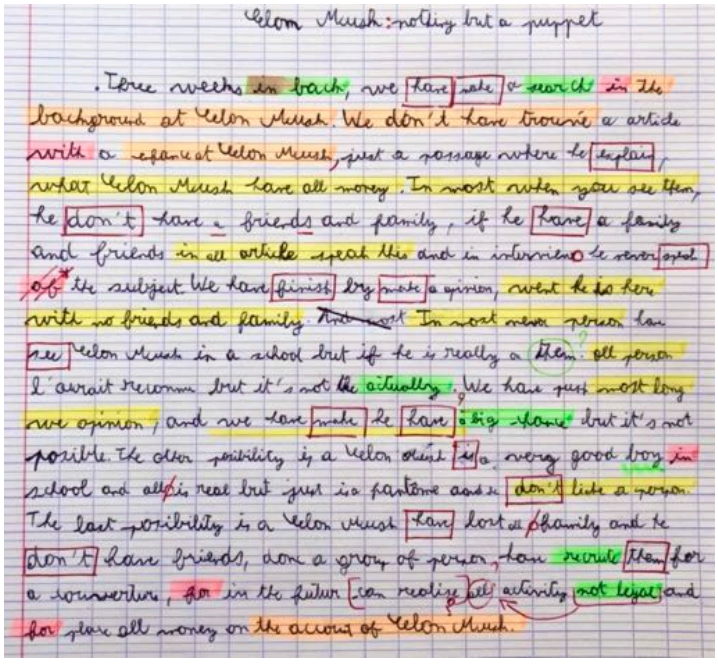
[4] idem note 3

approximatif qu'il m'a été très difficile d'évaluer dans un premier temps compte tenu du très faible contenu en anglais. Cette élève n'a pas pu recevoir de conseils sur ses structures en anglais, et n'a pas su tirer profit de cette expérience, puisqu'elle a rédigé la plupart de ses phrases le jour de la deuxième phase, et n'a pas bénéficié de la correction préliminaire de la première étape.


Joe Biden wants to leave power !

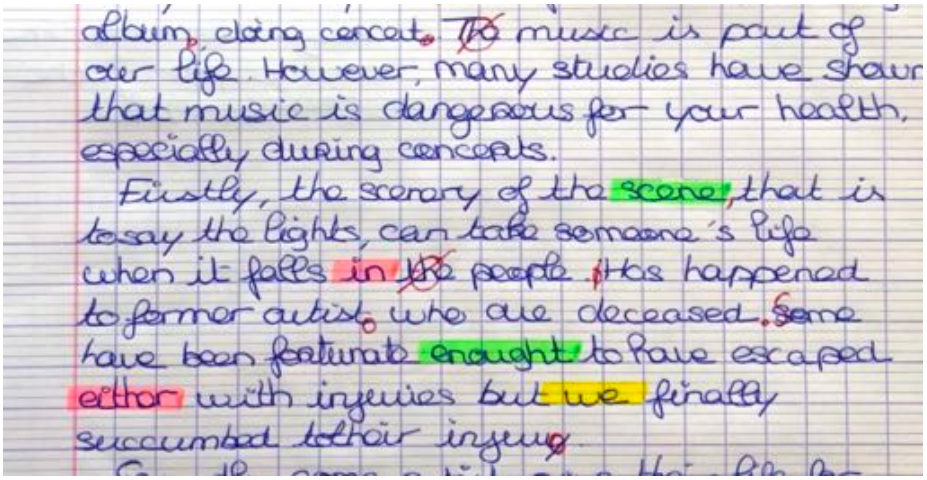
Indeed on ~~the~~ Tuesday 1st, April, 2021, Joe Biden annoncise of the reseau social "twitter", he ϕ stop policy, because this ϕ too much for organization and time, il veut passe temps avec sa famille. He not like the conflict on this ? Daesh Trump and ne supporte pas the (possession ?) of party adverse. Joe Biden if your not possible diriger le pays tout seul the last 4years, he have not culpability operation !!
He wants to leave power pour être plus freedom for people outrageous revelation !!

Certains élèves ont produit un premier jet particulièrement confus, tout aussi difficile à aiguiller pour la deuxième étape. Ci-contre par exemple, la plupart des phrases sont grammaticalement et syntaxiquement incorrectes, des mots de français ont été laissés au milieu de structures calquées, et le corps même de l'article est difficile à suivre, la logique n'est pas forcément évidente. Il a été très difficile pour l'élève de se rattraper grâce à mes conseils, puisque je n'étais pas sûre du sens qu'il voulait donner à certaines phrases ou groupes de mots.


Elon Musk : nothing but a puppet

. Three weeks in back, we have make a search in the background at Elon Musk. We don't have trouvé a article with a espace at Elon Musk, just a passage where he explain what Elon Musk have all money. In most when you see him, he don't have a friends and family, if he have a family and friends in all article speak this and in interview le reste speak of the subject We have finish by make a opinion, went he is here with no friends and family. And not In most news person can see Elon Musk in a shod but if he is really a him all person l'avait reconnu but it's not the actuality. We have just not long one opinion, and we can make he have a big shame but it's not possible. The other possibility is a Elon Musk is a very good boy in school and all is real but just is a fantôme and is don't like a person. The last possibility is a Elon Musk have lost a family and he don't have friends, non a group of person, can recrute them for a conversion, for in the futur can realize all activity not legal and for place all money on the account of Elon Musk.

Une autre limite imposée par mon expérience a été à l'inverse la sur-préparation chez certains élèves. Ici par exemple, cette élève, qui a un niveau moyen habituellement, a très certainement cherché et appris par cœur des structures de phrases qu'elle ne maîtrisait pas naturellement ni ne comprenait[5], pour certaines : cette stratégie, que je ne considère pas comme une tricherie à proprement parler (l'élève a simplement cru tirer profit d'une situation en se préparant plus que ce qui était demandé) freine fortement l'acquisition des structures employées, puisqu'elles n'ont pas été manipulées, mais simplement apprises et recopiées, l'élève ne les a pas découvertes en contexte, n'a pas fait d'essais : l'apprentissage par l'erreur n'a pas pu se mettre en place. Le danger de cette stratégie est que l'élève oublie ces formes aussitôt la tâche terminée, et qu'elle ait une vision faussée des progrès qu'il lui restent à faire. Son premier jet a été très peu annoté, ce qui renvoie une image positive de l'expérience pour elle, mais montre simplement une faille dans ma mise en place.


album, doing concat. The music is part of our life. However, many studies have shown that music is dangerous for your health, especially during concerts.
Firstly, the scenary of the scene, that is to say the lights, can take someone's life when it falls in the people. It has happened to former artist, who are deceased. Some have been fortunate enought to have escaped either with injuries but we finally succumbed to their injury.

Une solution pour remédier à ce problème serait une mise en place de la tâche finale uniquement en classe : au lieu de demander aux élèves de faire leurs recherches préliminaires chez-eux et d'arriver en cours avec leur sujet et en ayant appris leur vocabulaire, il serait envisageable de prendre une séance de plus et d'aller avec les élèves en salle multimédia pendant une séance, au cours de laquelle ils devraient choisir le sujet et chercher les informations nécessaires ainsi que le vocabulaire sous ma supervision. Ainsi, ils auraient une contrainte de temps qui ne leur laisserait pas la possibilité de préparer des phrases entières. Il faudrait que cette séance préliminaire se déroule la veille de l'écriture de l'article, afin que les élèves ne puissent pas continuer les

[5] interrogée à ce sujet, l'élève m'a dit qu'elle avait effectivement préparé plusieurs phrases qu'elle avait apprises par coeur, mais elle m'a dit qu'elle les avait écrites seules, et qu'elle avait compris toutes les structures qu'elle avait employées.

recherches chez-eux. Il serait également possible de faire noter les recherches et le vocabulaire sur une feuille volante et de me les rendre avant de quitter la salle, afin que je puisse en vérifier le contenu, et de restituer cette fiche d'aide aux élèves au moment de la rédaction de l'article : ainsi, ils seront contraints d'utiliser uniquement ce qu'ils ont cherché sous surveillance, et je pourrai m'assurer en amont de la qualité du vocabulaire retenu, afin d'éviter d'éventuelles erreurs de contexte (dans un article, une élève avait parlé de « *limb of family* » pour désigner un membre de la famille, et il ne lui a pas été possible de trouver le mot attendu puisqu'elle n'avait pas suffisamment poussé sa recherche lexicale.) Afin de limiter les erreurs de ce type, j'envisage également de mettre en place une activité de recherche lexicale d'ici la fin de l'année, pour donner aux élèves une méthodologie de la recherche en contexte, qui peut parfois être difficile à comprendre et frustrante pour eux (« j'ai trouvé '*limb*' pour 'membre' dans un dictionnaire, c'est forcément juste, pourquoi l'avoir souligné ? Comment pouvais-je savoir ça ? »).

J'ai également rencontré un problème majeur de logistique du fait de l'exécution de la tâche finale en deux séances, à une semaine d'intervalle : lors de la première étape, pour une classe, cinq élèves étaient absents, dont trois pour cause de Covid, qui ne sont donc pas revenus au lycée avant la semaine de la deuxième étape. Une autre élève a été déclarée cas contact après avoir écrit le premier jet, et n'a pu revenir que trois semaines plus tard (deux semaines d'isolement, puis une semaine en distanciel en raison du fonctionnement hybride du lycée). En effet, le succès de cette expérience reposait en grande partie sur la participation des élèves aux deux étapes, et en temps voulu. Ainsi, il m'était impossible d'évaluer les élèves sur leur premier jet, ni sur un article rédigé depuis chez-eux. J'ai demandé aux élèves absents lors du premier jet d'écrire leur article lors de la séance de la deuxième étape, pour ceux qui étaient revenus. Malheureusement, je n'ai pas pu comptabiliser la note qu'ils auraient obtenu, puisque la tâche n'avait pas été réalisée dans les mêmes conditions et selon les mêmes paramètres que les autres. Pour une prochaine fois, il me faudrait envisager une solution annexe pour les élèves absents à une des deux (voire les deux) étapes.

Pour les élèves absents lors de la deuxième étape, je pourrais envisager à l'avenir une annotation des copies plus ciblée afin qu'ils aient plus de facilité à corriger leurs erreurs seuls dans une séance de rattrapage : au lieu de seulement souligner le vocabulaire, je pourrais être plus précise, noter « erreur d'orthographe : double consonne » ou « problème de contexte », et pour la grammaire, proposer des indices du type « souviens-toi de la règle, à la troisième personne au présent simple, il y a toujours un… » ou « ici tu as utilisé le *present perfect*, il aurait fallu le prétérit », quitte à adapter le barème de notation pour les erreurs de langue dans la grille

d'évaluation, afin de ne pas pénaliser les élèves qui n'ont pas eu la possibilité de travailler en groupes.

J'ai été confrontée à un problème que je n'avais pas anticipé concernant l'utilisation du code couleur : à la réception des copies annotées du premier jet, un élève m'a appelée pour me signaler qu'il était daltonien, et qu'il ne pouvait pas utiliser ma légende puisqu'il ne pouvait pas différencier les tons orange, rouge et rose, ni les différentes teintes de bleu et de vert. Il m'a fallu très rapidement indiquer dans la marge pour chaque erreur à quoi elle correspondait, afin que l'élève ne soit pas pénalisé et ne perde pas de temps (il dispose par ailleurs d'un tiers temps et rédige ses écrits sur ordinateur, ce qui lui permet de rattraper son retard, il lui a suffi de reprendre son brouillon et de modifier ce qui en avait besoin, il n'a pas eu à recopier l'intégralité de son article comme ses camarades qui écrivent à la main). Lors des précédentes expressions écrites corrigées avec ce système, il ne s'était pas manifesté, puisque la forme correcte était inscrite dans la marge, il ne s'était pas soucié des catégories d'erreurs qu'il commettait. À l'avenir, il me faudra identifier rapidement les élèves qui ont une vision différente, à l'aide d'un questionnaire ou d'une demande directe, par exemple une fiche de renseignements lors du premier cours de l'année, afin de pouvoir bâtir une méthode de correction différenciée et adaptée à tous les élèves et d'éviter les discriminations involontaires, ou la mise en difficulté d'élèves aux besoins particuliers.

La dernière limite de cette expérience reposait sur les différences de niveaux des élèves dans les classes. J'ai évoqué les élèves dont le niveau était trop faible pour parvenir à une correction satisfaisante malgré les annotations et les camarades, mais le cas inverse s'est également présenté : dans une classe, deux élèves de spécialité LLCE avaient rédigé un article ne comportant pratiquement aucune erreur du premier coup. Il ne s'agissait que d'erreurs mineures, ou d'étourderie, un oubli de *-s* au pluriel ou une erreur d'orthographe qu'ils ont été capables de corriger immédiatement et sans aide. Ces élèves n'ont pas eu besoin de recopier leur article, ce qui aurait constitué une perte de temps et n'aurait pas été productif. L'un d'entre eux a choisi d'étoffer son travail, de rajouter des phrases, et a continué à travailler pendant la deuxième séance d'écriture tout en aidant sa voisine, mais le deuxième avait terminé son travail et sa tâche finale dans les dix premières minutes de la deuxième séance : il a été immédiatement mis à contribution par ses camarades, et a aidé un grand nombre d'élèves à corriger leurs erreurs.

Ici se pose la question de la différenciation dans les tâches finales, à la fois pour ne pas pénaliser les élèves les plus faibles par la construction de la tâche en deux parties, mais aussi pour

valoriser le travail des élèves les plus performants, qui n'auraient en théorie pas besoin de la deuxième partie de la tâche pour obtenir la note maximale.

J'ai proposé à cet élève de prendre le rôle de l'assistant du professeur s'il le souhaitait, et de se déplacer dans la salle pour venir en aide à ses camarades. Il a accepté et a semblé très enthousiaste, mais certains élèves en ont profité pour arrêter de réfléchir par eux-mêmes et lui ont simplement demandé de corriger leurs erreurs à leur place, ce qui n'était pas le but de l'expérience.

3.2.3 Les réponses des élèves[6]

Les élèves, interrogés après réception de leurs copies sur leur expérience avec cette expression écrite, on montré un grand intérêt pour ce système de correction, notamment le code couleurs mis en place, dans les deux classes. Seulement un élève a déclaré avoir trouvé le code peu clair sur les 36 réponses obtenues.

Les résultats diffèrent légèrement d'une classe à l'autre pour le reste des réponses : une des classes, le groupe 1, est composé à majorité d'élèves au profil plutôt littéraire, et onze d'entre eux (sur vingt-quatre élèves) ont choisi la spécialité LLCE anglais. Une seule élève a choisi de prendre anglais en LVB. L'autre classe, le groupe 2, comporte une majorité d'élèves au profil plutôt scientifique, plus de la moitié ont choisi une spécialité mathématiques ou physique-chimie, aucun n'a choisi la spécialité LLCE, et quatre d'entre eux ont choisi de prendre anglais en LVB (une élève a choisi une LVA allemand, les trois autres ont choisi l'espagnol).

Concernant les questions portant sur le rapport au travail de groupe, Pour Dörniey (1997-2001), il est essentiel à la motivation des élèves dans le cadre de la réalisation d'une tâche. Pour lui, il est fondamental de laisser les élèves s'entraider puisqu'ils comprennent ainsi mieux qu'ils font partie d'une équipe qui a le même objectif final, à savoir la réalisation de la tâche en question, ce qui augmente leur autonomie (ils sont moins demandeurs d'aide du professeur si leurs camarades peuvent les aider) et leur coopération, puisqu'ils sont à la fois donneurs et receveur de ces conseils ; si dans un binôme un des élèves maîtrise bien les articles et pas l'autre, par exemple, mais a plus de mal avec les prépositions, alors que l'autre les maîtrise, ils peuvent bâtir ensemble une réponse aux

[6] Les réponses au questionnaire ainsi que le détail du questionnaire, proposé à deux classes de Première, sont disponibles dans les annexes.

problématiques de leurs deux devoirs, dans un esprit de partage, et visualisent directement les bénéfices d'un effort global plutôt qu'individuel dans la réalisation des tâches.

« Let students help each other. One reason why cooperative, small group tasks are particularly motivating is that students know that they also have their peers working towards the same goals, resulting in a `safety in numbers' kind of assurance ». (Dörnyei, 2001 p.58)

Les réponses aux questions 4), 5) et 9) ce questionnaire confirment le postulat de Dörnyei par la perception des élèves eux-mêmes, puisque la majorité des élèves se sont sentis plus en confiance grâce à cette possibilité, et que la plupart d'entre eux ont le sentiment d'avoir aidé et d'avoir été aidés dans cette tâche.

En ce qui concerne la préparation préalable des élèves, j'ai été particulièrement surprise des réponses apportées. En effet, dans le groupe 2, un peu plus de la moitié des élèves ont déclaré avoir effectué des recherches, la plupart portant sur une une dizaine de mots, et dans le groupe 1, seulement un tiers des répondants a déclaré avoir cherché entre trois et vingt mots et expressions. Les élèves ayant eu la consigne de la tâche finale plusieurs semaines avant la réalisation de celle-ci, et ayant eux-mêmes choisi leur sujet, je m'attendais à ce que la quasi-totalité d'entre eux aient cherché un grand nombre d'éléments, étant donné qu'il s'agissait d'une tâche finale, qui avait été préparée à l'avance.

Conclusion

Cette expérience a permis de mettre en lumière plusieurs points concernant le rapport aux erreurs dans les expressions écrites en cours de langue, ainsi que le ressenti des élèves et de l'enseignant en situation d'expérimentation, puis de correction guidée, et du travail en groupe.

Il apparaît que les élèves sont d'une manière générale plus en confiance quand ils savent que le travail de groupe sera privilégié dans la réalisation d'une tâche, même s'il intervient seulement en deuxième phase. En effet, le nombre et le fait de pouvoir se reposer sur leurs camarade paraît être un vecteur de réussite et d'envie de bien faire, et donc de motivation, puisque les élèves ont pour la plupart déclaré avoir aidé leurs camarades autant qu'ils les ont aidés eux-mêmes.

En ce qui concerne la mise en place de l'expérimentation, plusieurs pistes se dégagent de mon recueil de données et son analyse : premièrement, une majorité significative d'élèves ont été capables de corriger, seuls ou avec de l'aide, une grande partie de leurs erreurs, ce qui constitue une réussite. Les élèves ont en très grande majorité apprécié d'avoir cette opportunité, et su tirer profit de la tâche en deux étapes, et la moitié environ a fait des recherches en amont, ce qui dénote un certain intérêt pour l'exercice, mais moins que ce que j'attendais. En revanche, cette méthode de correction ne peut que difficilement s'envisager telle quelle pour toutes les activités en expression écrite, notamment à cause du temps qu'elle demande, autant en terme de séances (les élèves ont deux heures et demie d'anglais par semaine, et cette façon de faire nécessite deux séances complètes, voire une moitié de séance supplémentaire au moins à la réception des copies, étapes qui a été réalisée en distanciel pour la présente expression écrite) que d'investissement côté professeur ; la correction en plusieurs couleurs, les suggestions méta-linguistiques dans la marge et la deuxième partie de la correction, qui inclue une correction plus en profondeur des erreurs restantes, et un commentaire global pour aider les élèves à constituer leur banque d'erreurs fréquentes puis à la mettre à jour, représente des heures de travail et une grande concentration. J'ai passé environ quatre heures par classe pour la première étape de la correction, un peu plus pour la deuxième étape, ce qui représente une quinzaine d'heures de travail pour deux groupes réduits (quarante-neuf élèves en tout), sans compter la révision des tableaux d'erreurs fréquentes sur *Itslearning*. Si ce rythme est acceptable avec deux groupes aux effectifs raisonnables, il deviendrait colossal pour un professeur qui aurait en charge plus de quatre groupes complets de plus de trente élèves, par exemple.

Il parait intéressant de conserver cette méthode de correction pour une première expression écrite en début d'année scolaire, qui servirait d'opération diagnostique des erreurs des élèves et de leur capacité à les corriger, pour espérer ne pas les reproduire dans les travaux suivants, et mettre en place un système de différenciation pour le reste de l'année. La mise en place de cette activité permettrait alors aux élèves de constituer dès la première tâche leur recueil d'erreurs personnelles, dont ils pourraient se servir tout au long de l'année pendant les différentes tâches.

Cette méthode de correction peut également être modifiée pour convenir à la correction d'une tâche d'expression orale : un premier enregistrement pourrait être produit par les élèves, et une fiche récapitulant leurs erreurs pourrait leur être fournie, afin qu'ils puissent améliorer leur travail, et ré-enregistrer leur production une deuxième fois. Le problème résiderait alors dans la préparation de la tâche orale, et du degré de préparation qui est attendu des élèves, c'est-à-dire que ce travail impliquerait la rédaction d'un script et annulerait la spontanéité que le premier enregistrement aurait pu conserver.

Les méthodes de rétroaction corrective passant par des indices métalinguistiques sont directement empruntées de méthodes de correction directe de l'oral, elles sont donc utilisables dans le cadre d'expressions orales ou écrites menées en classe, pour des exercices non-notés pour lesquels le professeur peut passer dans les rangs, pointer du doigt l'élément de la phrase écrite ou orale à l'élève, qui tentera de la corriger directement. Dans ce cas, il est possible pour l'élève de proposer plusieurs hypothèses, et au professeur de changer d'indices en fonction de la réponse de l'élève. Il est aussi plus aisé dans ce type d'interaction d'éviter l'erreur supplémentaire en raison d'une mauvaise interprétation des indices, ce qui s'est produit dans le cadre de l'expérimentation mise en place pour le présent écrit.

Bibliographie

- BANDURA A. Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle, Bruxelles, De Boeck, 2003
- BENSON, P. Teaching and researching autonomy in language learning, Harlow, Pearson Education, 2001
- CORDER S. Pit. Que signifient les erreurs des apprenants ?. In: *Langages*, 14e année, n°57, 1980. Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, sous la direction de Clive Perdue et Rémy Porquier. pp. 9-15
- DÖRNIEY, Z., Motivational Strategies in the Language Classroom, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, p. 58
- NARCY-COMBES, J-P. La correction dans l'enseignement/apprentissage des langues : un problème malaisé à construire, Cahiers de l'APLIUT, vol. XXVIII N°3, 2009, pp. 26-38.
- PRINCE, P. Un ménage à trois fragile : Autonomie, Motivation et Apprentissage dans un Centre de Langues, Lidil, 40, 2009, 71-88
- LYSTER R. & RANTA L., Corrective feedback and learner uptake, Cambridge University Press, 1997, pp. 37-47
- VAN THIENEN, K., Une approche basée sur la tâche, in: Synergies Pays Scandinaves n°4, 2009, pp. 89-95
- VINCENT, F., DEZUTTER, O. & LEFRANÇOIS, P. Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive ? *Québec français (170)*, 2013, 93–94

Tâche finale séquence 2: Art and Power (instructions)

First name:
Last name :

Final task : Art and power

Key question: How is art used to establish power and counter-power in the USA?

Your task : Watch a video about Breonna Taylor's mural and write a **report** about it, addressed to future **tourists** of the region, explaining to them how this piece of art aims to **counter the established power**.

The title of your report is :

How does this piece of art counter the established power?

1) **Watch the video, take notes and write an account in French.**
2) **Write your article (between 80 and 120 words)**

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Réalisation de la tâche	Le thème est traité de façon simple. A peine 80 mots	Le message répond généralement aux critères demandés (présentation, informations, ...) mais reste relativement simple.	Les critères demandés sont pris en compte et l'opinion est assez bien argumentée. Des informations concrètes et variés. Environ 120 mots
Cohérence et organisation	Les idées sont simplement juxtaposées. **A1**	Les idées sont présentées de manière organisée et reliées entre elles par des mots de liaison simples (and, but, because…) **A2**	Des efforts pour articuler les idées entre elles de manière assez complexe. Mots de liaison variés. **B1**
Maîtrise de la grammaire	Les phrases sont très brèves. Les formes grammaticales sont assez intelligibles mais limitées et répétitives. **A1**	Les phrases restent simples mais généralement correctes. Des erreurs élémentaires sont possibles (confusion des temps, conjugaisons approximatives ...) Des efforts pour réutiliser les leçons. **A2**	Les phrases ne comportent pratiquement pas d'erreurs élémentaires. Les leçons sont utilisées et bien maîtrisées. **B1**
Maîtrise du vocabulaire	Emploi d'un répertoire très restreint de mots simples. **A1**	Exploitation d'une partie des mots et expressions vus en cours, mais le répertoire est encore restreint. **A2**	Beaucoup d'éléments du cours sont réemployés avec pertinence. **B1**
Note			/20

Image à analyser (tâche finale de la séquence 2)



Image à analyser (préparation à la tâche finale de la séquence 2)



Devoir proposé sur Itslearning, tableau d'erreurs fréquentes vierge

Devoir Modifier 1 fichier(s) Masquer

Copiez/collez le tableau ci-dessous (avec son titre) dans votre logiciel de traitement de texte, et remplissez les cases avec les erreurs que vous n'avez pas réussi à corriger à la deuxième écriture de votre article (tâche finale 4). Ne soyez pas trop spécifiques, écrivez simplement "le présent simple", "les prépositions", ou encore "les verbes irréguliers", "les connecteurs", "les doubles consonnes" etc. en vous aidant de mes remarques et de mon code couleur (que j'ajoute en pièce jointe). Pas de limite d'éléments, écrivez tout ce que vous voyez.

N'oubliez pas de faire apparaître votre nom, prénom, et classe. ***Déposez vos devoirs en format PDF****, s'il vous plait, et renommez le fichier "nom_prénom_tableau_erreurs" (ex: hiddleston_tom_tableau_erreur, mais avec votre propre nom)*

Ensuite, faites vous une fiche similaire à glisser dans votre cahier ***sans la coller*** *(utilisez une pochette plastique scotchée à l'intérieur) ou imprimez votre tableau, afin de l'avoir sur vous quand vous rédigez/parlez en anglais, pour vous souvenir des erreurs que vous faites fréquemment. Vous pourrez continuer à alimenter le tableau pendant le reste de l'année (et l'année prochaine !) et cocher la case "maîtrisé" quand vous ne ferez plus l'erreur décrite.*

À copier dans votre document :

Nom :

Prénom :

Classe :

Mes erreurs fréquentes	Maîtrisé

Questionnaire groupe 1 - 17 réponses

1) Avez-vous le sentiment d'avoir progressé dans votre expression écrite en ayant la possibilité de faire un brouillon, puis de le corriger en classe grâce aux annotations de votre professeure ?	
Oui : 88,2%	Non : 11,8%
2) Avant d'écrire la première partie, avez-vous cherché beaucoup de mots de vocabulaire ?	
Oui : 35,3%	Non : 64,7%
3) Si vous avez répondu oui à la question 2), combien de mots/expressions avez-vous cherché avant la première étape, environ ?	
- Une vingtaine - Environ 2 ou 3 expressions et quelques mots de vocabulaire - Environ 5 mots de vocabulaire - Une quinzaine - Cinq ou six	
4) Avez-vous reçu de l'aide de vos camarades lors de la rédaction de la deuxième partie ?	
Oui : 64,7%	Non: 35,3%
5) Avez-vous vous-même aidé vos camarades lors de la rédaction de la deuxième partie ?	
Oui : 82,4%	Non: 17,6%
6) Cette entraide possible vous a-t-elle permis de corriger un grand nombre d'erreurs que vous n'auriez pas réussi à corriger vous-mêmes ? Si oui, quels types d'erreurs avez-vous pu corriger avec l'aide de vos camarades ? (lexique, syntaxe, grammaire, orthographe, cohérence, contenu, prépositions, …?) soyez précis, vous pouvez donner des exemples concrets.	
- Grâce à mes camarades, j'ai pu corriger de nombreuses erreurs d'orthographe, de lexique, de conjugaison, ... - oui, grammaire, lexique, syntaxe - Oui, cette aide m'a permise de corriger un certain nombre de mes erreurs. Par exemple, des erreurs de cohérence, de lexique ou aussi de prépositions. - Sur du vocabulaire qu'ils n'avaient pas mais presque jamais sur la syntaxe et les autres thèmes. - Non pas beaucoup d'erreurs mais l'entraide permet d'être un peu plus en confiance pour notre travail - Mes camarades m'ont aidé à corriger des erreurs d'orthographes et de grammaires. - oui notamment pour l'orthographe de certain mot et la cohérence . - Le nombre d'erreur corriger grâce à mes camarades n'est pas grand, c'était Surtout des doutes que j'avais sur les prépositions. - la conjugaison des verbes - le temps qui correspondait au verbes dans la phrase, cohérence des phrases et des mots de vocab - Cette entraide m'a permis de corriger certains mots que j'avais mal orthographié ou même corrigé la forme et le sens de certaine phrase, cela permet aussi de voir d'autre façon de dire certaine chose. - J'ai pu corriger quelques fautes d'orthographes - les erreurs corrigés étaient plutôt des erreurs grammaticals - non - J'ai reçu de l'aide de ma camarade principalement pour le lexique et l'orthographe. - Mes camarades ont pu m'aider pour corriger principalement mes fautes de lexique et d'orthographe.	
7) Combien d'éléments avez-vous inscrits dans le tableau des erreurs fréquentes ? Quelle est l'erreur qui, selon vous, sera la plus difficile à ne pas refaire à l'avenir ?	

- J'en ai deux égalités, la syntaxe, pour moi le sens de mes phrases est correct hors il ne l'est pas pour les autres et la professeure.
- 4
- la conjugaison des verbes
- J'y ais inscrit un seul élément : Je n'utilise pas assez les connecteurs logiques.
- j'ai inscrit 6 éléments, la plus difficile à éviter selon moi, c'est les erreurs de pronoms relatifs et aussi du possessif.
- 4
- 6 éléments dans mon tableau. Le vocabulaire et la formulation des phrases je pense.
- Un seul, l'orthographe de certains mots (c'est une erreur assez aléatoire puisqu'elle dépend des mots que j'utilise).
- Les erreurs d'orthographes des différents temps de conjugaison.
- j'ai inscrit 4 erreurs fréquentes sur le tableau l'orthographe ,préposition ,syntaxe et éléments manquants . L'erreur qui sera la plus difficile a ne pas refaire sont les erreurs de syntaxes , je met les mots dans le mauvais ordre .
- J'y ai inscrit 2 catégories : le choix entre the et l'article Ø, je place le the à la place de Ø, et la 2ème catégories est les prépositions, je le confonds et donc je pense que ce sera le plus difficile à ne pas refaire.
- 7
- le temps a laquelle faut mettre le verbe
- J'ai mis 5 éléments.
- Les erreurs de conjugaisons et de temps.
- Selon moi les erreurs de syntaxe
- 2 celui d' Erreur de lexique et orthographe sera le plus difficile à corriger.
- 5 éléments
- Les erreurs de syntaxes
- J'ai inscris 4 éléments et je pense que l'erreur la plus difficile à ne pas refaire dans l'avenir sera celle avec les préposition.

8) Pensez-vous que ce tableau vous aidera lors de vos prochaines expressions ? (le fait d'avoir sous les yeux le descriptif des points auxquels vous devez faire particulièrement attention)	
Oui : 64,7%	Non: 35,3%
9) Vous êtes-vous senti plus en confiance quand vous avez su que vous auriez la possibilité de demander l'aide de vos camarades lors de la deuxième partie ?	
Oui : 70,6%	Non : 29,4%
10) Concernant le code couleur pour la correction : le trouvez-vous clair ? Vous a-t-il aidé à identifier plus vite vos types d'erreur ?	
Oui : 94,1%	Non : 5,9%
11) D'une manière générale, relisez-vous avec attention vos devoirs une fois que vous avez obtenu votre note définitive ?	
Oui : 29,4%	Non : 70,6%

Questionnaire groupe 2 - 19 réponses

1) Avez-vous le sentiment d'avoir progressé dans votre expression écrite en ayant la possibilité de faire un brouillon, puis de le corriger en classe grâce aux annotations de votre professeure ?		
Oui : 84,2%	Non : 15,8%	
2) Avant d'écrire la première partie, avez-vous cherché beaucoup de mots de vocabulaire ?		
Oui : 52,6	Non : 47,4	
3) Si vous avez répondu oui à la question 2), combien de mots/expressions avez-vous cherché avant la première étape, environ ?		
- Une dizaine (x7) - Une dizaine ainsi que des informations sur le sujet - Une vingtaine - Une quinzaine		
4) Avez-vous reçu de l'aide de vos camarades lors de la rédaction de la deuxième partie ?		
Oui : 73,7%	Non: 21,1%	Ne se prononce pas : 5,3%
5) Avez-vous vous-même aidé vos camarades lors de la rédaction de la deuxième partie ?		
Oui : 89,5%	Non: 5,3%	Ne se prononce pas : 5,3%
6) Cette entraide possible vous a-t-elle permis de corriger un grand nombre d'erreurs que vous n'auriez pas réussi à corriger vous-mêmes ? Si oui, quels types d'erreurs avez-vous pu corriger avec l'aide de vos camarades ? (lexique, syntaxe, grammaire, orthographe, cohérence, contenu, prépositions, …?) soyez précis, vous pouvez donner des exemples concrets.		
- J'ai reçu peu d'aide de mes camarades, 1 ou 2 coups de pouces sur les prépositions, c'est tout. - Oui des erreurs de lexique, d'orthographe, et de cohérence (phrases incompréhensibles) - oui, surtout conjugaison et orthographe, un peu de syntaxe aussi - Mon camarade a essayé de m'aider a corriger mes erreurs de syntaxe et d'articles mais nous n'avons pas réussit a trouver les bons car j'ai encore eu faux au final. - Oui, mes camarades m'ont aidé principalement sur la syntaxe. - Oui, grammaire, lexique, prépositions. - TOUT - Il y a des erreurs qui ne me paraissaient pas mauvaises et je ne voyais pas ce qui n'allait pas tandis ce que mes camarades ont tout de suite vu ce qui n'allait pas et inversement - Non. - Les erreurs de lexique et de prépositions - Je n'aurai pas réussi à corriger certaines erreurs de lexique ou de manque de vocabulaire ainsi que certaines prépositions seule, cette entraide m'a bien aidée. - Lexique, orthographe, cohérence. - élément manquant, syntaxe, préposition - lexique , des mot de vocabulaire que je n'aurai pas réussi a trouver tout seul		
7) Combien d'éléments avez-vous inscrits dans le tableau des erreurs fréquentes ? Quelle est l'erreur qui, selon vous, sera la plus difficile à ne pas refaire à l'avenir ?		

- 2 éléments. Le lexique, il faut connaître énormément de vocabulaire spécifique au thème de la rédaction, c'est toujours compliqué de ne faire aucune erreurs.
- 4 éléments: prépositions, place des adj, vocabulaire en contexte , connecteurs à varier
- La plus difficile à éviter sera les erreurs de prépositions (différencier for et to et of à utiliser dans certaines phrases)
- L'orthographe
- J'ai mis 4 éléments. Pour moi l'erreur qui sera la plus difficile à ne pas refaire à l'avenir est la syntaxe.
- J'ai inscrit 4 éléments dans le tableau d'erreurs fréquentes. Je sais que plus tard j'arriverais toujours à faire des erreurs de syntaxe et d'articles.
- J'ai noté 5 éléments. Selon moi, celle qui sera la plus difficile à ne pas refaire à l'avenir est au niveau de la conjugaison.
- 5, les prépositions vont être difficiles pour moi, cependant le reste (les temps), je pense qu'il suffit juste de les revoir et de pratiquer d'avantage dans mon temps libre.
- Tout
- les temps
- Les prépositions car lorsque j'écris,elles me viennent naturellement comme par exemple le "For That" traduit du français "pour cela" qui n'existe pas,ce sont comme des réflexes que j'ai du mal à corriger.
- 4 éléments. Il s'agit de l'erreur sur les déterminants possessifs.
- 3 éléments.
- les erreurs de conjugaison
- j'ai fait pas mal d'erreurs sur le lexique et j'ai du mal avec la syntaxe de mes phrases, je pense le plus dure à régler sera la syntaxe car je ne sais jamais dans quel ordre placer mes mots en anglais pour que mes phrases aient du sens
- 8,le possessif
- 3 et la plus dure sera la syntaxe
- 4 et c'est le lexique

8) Pensez-vous que ce tableau vous aidera lors de vos prochaines expressions ? (le fait d'avoir sous les yeux le descriptif des points auxquels vous devez faire particulièrement attention)		
Oui : 78,9%	Non: 15,8%	Ne se prononce pas : 5,3%

9) Vous êtes-vous senti plus en confiance quand vous avez su que vous auriez la possibilité de demander l'aide de vos camarades lors de la deuxième partie ?		
Oui : 84,2%	Non : 10,5%	Ne se prononce pas : 5,3%

10) Concernant le code couleur pour la correction : le trouvez-vous clair ? Vous a-t-il aidé à identifier plus vite vos types d'erreur ?	
Oui : 100%	Non : 0%

11) D'une manière générale, relisez-vous avec attention vos devoirs une fois que vous avez obtenu votre note définitive ?	
Oui : 57,9%	Non : 42,1%