



Remédier aux erreurs de grammaire à l'écrit : la mise en place de l'autocorrection en classe de seconde

Rizlane Lahjar

► To cite this version:

Rizlane Lahjar. Remédier aux erreurs de grammaire à l'écrit : la mise en place de l'autocorrection en classe de seconde. Education. 2021. dumas-03282358

HAL Id: dumas-03282358

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03282358>

Submitted on 9 Jul 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 2020-2021

Master MEEF

Mention 2nd degré – parcours « anglais »

2^{ème} année

Remédier aux erreurs de grammaire à l'écrit: la mise en place de l'autocorrection en classe de seconde

Mots Clefs : autocorrection, correction directe, autonomie, grammaire, production écrite

Présenté par : Rizlane LAHJAR

Encadré par : Cécile MILLOT-MARICOT

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma tutrice, Cécile Millot-Maricot, pour son accompagnement, ses conseils ainsi que son soutien sans faille tout au long de cette année pour le moins unique. Merci aussi à ma tutrice terrain ainsi qu'à mes collègues du lycée Frédéric Joliot-Curie qui ont fait de cette première année une très belle expérience de par leurs encouragements, leur bienveillance et leur joie de vivre. Et enfin, à mes élèves sans qui ce mémoire n'aurait pas été possible, je vous remercie énormément pour votre sérieux, votre bonne humeur et les merveilleux souvenirs que vous m'avez apporté.

SOMMAIRE

1. Introduction.....	4
2. Perspectives théoriques sur la correction (<i>Corrective Feedback</i>).....	5
2.1. Corriger : Qu'est-ce que c'est ?.....	5
2.1.1. Corriger : Dans quel but ?.....	5
2.1.2. La correction des erreurs de grammaire à l'écrit.	6
2.1.3. Savoir distinguer les erreurs « traitables » et « non traitables ».	7
2.2. Pertinence de la correction des erreurs de grammaire à l'écrit.	8
2.2.1. Un débat perpétuel : Divergences d'opinions et point de vue controversé de Truscott.	8
2.2.2. Expérimentations, découvertes majeures et limites.	9
2.2.3. « <i>Square One</i> » : Maintien de la correction.	11
2.3. Quelle méthode de correction adopter : Correction directe ou autocorrection ?.....	12
2.3.1. Présentation des deux méthodes.	12
2.3.3. Correction directe ou autocorrection ? Hypothèses et recherches.	13
3. Mise en œuvre de l'Expérimentation.....	15
3.1. Présentation des participants et du contexte.	15
3.2. Matériel et outils.	17
3.3. Procédure de recueil de données.	18
3.3.1. Présentation des groupes.	18
3.3.2. Recueil et traitement des données.	19
3.4. Limites de la mise en œuvre.	21
4. Résultats et Discussion.....	22
4.1. Comparaisons et analyse des résultats.	22
4.1.1. Résultats des questionnaires.	23
4.1.2. Analyse et comparaison des groupes.	28
4.1.3. Efficacité par type d'erreurs.	29
4.2. Pistes d'amélioration.	31
5. Conclusion.....	32
6. Bibliographie.....	34
7. Annexes.....	36

1. Introduction

« C'est en faisant des erreurs que l'on apprend », cette expression connue de tous prend tout son sens dans une salle de classe et plus précisément dans un cours de langue. En effet, sur le plan théorique, il est reconnu que l'erreur est au cœur de l'apprentissage et qu'elle est source de progrès. Or, en pratique l'enseignant se rend très vite compte que d'autres facteurs entrent en jeu. Bien souvent, l'erreur n'est pas perçue comme positive par les élèves : certains la considèrent comme une fatalité tandis que d'autres y sont totalement indifférents. Que se passe-t-il donc lorsque l'élève n'apprend pas de ses erreurs ? Dès les premiers mois de mon expérience en tant que professeur de trois classes de secondes, j'ai eu l'opportunité de m'interroger sur le sujet.

L'élève de seconde, lorsqu'il arrive au lycée est supposé avoir été familiarisé avec la totalité du programme de grammaire. Idéalement donc, il n'y aurait pas de nouvel apport grammatical au lycée mais seulement de la consolidation. Or, il est évident que la plupart du temps ce n'est guère le cas. En effet, nombreux sont les élèves qui ne maîtrisent pas ou maîtrisent que partiellement certaines structures. Dans d'autres cas, il arrive que ces structures n'aient jamais été étudiées par les élèves. Nombreux sont les facteurs potentiels qui justifient un tel constat. Dans ce mémoire, l'étude se concentrera sur la récurrence de certaines de ces erreurs qui - très probablement - ont été reprises par les professeurs maintes et maintes fois au cours de la scolarité des élèves. Pourquoi donc sont-elles encore présentes ? Comment s'en débarrasser ?

En effet, après un premier mois et la réalisation des premières évaluations, je me suis aperçue que beaucoup d'élèves répétaient constamment les mêmes erreurs. Après une première tâche intermédiaire écrite, dont le contenu avait pour but de mener à la réussite de la tâche finale (sous forme orale), je me suis rendue compte que la plupart des élèves reproduisaient des erreurs similaires et typiques chez des apprenants dont la langue première est le français. Ma décision a été de les corriger directement sur leur copie, d'effectuer un point en classe afin de revoir les règles grammaticales qu'ils auraient dû appliquer et de répondre aux éventuelles questions. Le but était d'éradiquer ces erreurs et mon jugement m'avait porté à croire que cette remédiation serait efficace. Cependant, j'ai réalisé lors de la tâche finale que cela n'avait pas été le cas. Malgré quelques élèves qui avaient fait un effort pour appliquer ces conseils, les mêmes erreurs sont réapparues dans la quasi-totalité des présentations. Ce constat a été pour le moins frustrant puisqu'il m'avait fallu beaucoup de temps afin de lire leur production écrite, les corriger et enfin faire une synthèse générale dans le but d'y remédier. Après mûre réflexion, j'ai constaté que cette reprise orale était bien trop magistrale et non personnalisée : nombreux sont les élèves qui n'ont pas dû se sentir

concernés. De plus, il est attendu que l'enseignant favorise les situations où l'élève est au cœur de son apprentissage afin qu'il puisse effectuer un travail de réflexion individuel. Ceci n'était guère le cas lors de ma reprise orale puisqu'il n'y avait ni d'échange, ni de temps imparti pour la réflexion.

Évidemment, d'autres facteurs sont à prendre en compte comme l'ancrage profond de ces erreurs chez les élèves ou encore la focalisation quasi constante sur la note et l'appréciation générale plutôt que sur le contenu de la correction et la relecture de la copie. Cela m'a donc menée à une remise en question de mes méthodes pour comprendre le cœur du problème et trouver une solution plus efficace afin de résoudre ce problème de terrain. Ce questionnement - qui depuis les années 1970 fascine de nombreux chercheurs en didactique des langues - a inspiré ce mémoire qui a pour ambition de s'interroger sur la manière la plus efficace de corriger les erreurs de grammaire à l'écrit chez les apprenants de la langue anglaise. La solution qui m'a paru la plus pertinente a été d'introduire de l'autocorrection dans mes classes. L'idée est que si les élèves comprennent les enjeux de la langue et la source de leurs erreurs grâce à un travail de réflexion en autonomie, la récurrence de ces erreurs devrait s'amoinrir graduellement. De manière réaliste, le but final n'est pas de réussir à supprimer toutes les erreurs de grammaire présentes dans les copies mais de développer des stratégies d'autocorrection transférables chez les élèves.

Ce mémoire a donc pour objectif d'analyser si l'autocorrection est un moyen plus efficace que la correction « directe » afin de remédier aux erreurs de grammaire récalcitrantes dans les productions écrites des élèves de seconde. Ce questionnement me permettra, de plus, de m'interroger sur la place de l'enseignant dans ce processus d'autonomisation ainsi que la valeur que les élèves portent à la correction. La première partie portera sur les écrits théoriques et recherches menés sur le sujet afin d'étudier la pertinence de la correction et de comparer la correction dite « directe » et l'autocorrection. La deuxième partie sera consacrée à la présentation de l'expérimentation menée en classe et de ses limites. Enfin, la troisième partie analysera les résultats de l'expérimentation pour tenter de fournir une réponse à la problématique tout en présentant des pistes d'amélioration potentielles.

2. Perspectives théoriques sur la correction (*Corrective Feedback*)

2.1. Corriger : Qu'est-ce que c'est ?

2.1.1. Corriger : Dans quel but ?

Il arrive bien souvent que le verbe « corriger » ait une connotation péjorative puisqu'il est souvent associé à l'idée de réprimander. Cependant, il est important de souligner que ce n'est guère

son sens premier puisque « corriger » provient du latin « regere » qui signifie « diriger ». C'est dans ce sens premier que ce terme est appliqué en classe. Communément, la correction est envisagée comme étant le fait de reprendre, de rappeler les règles et de rendre meilleure une copie en supprimant toute erreur. Or, si le but n'est pas de réprimander en quoi consiste la correction dans un cours de langue ?

Tout d'abord, la correction permet à l'élève de se situer et de se guider dans ce fameux processus d'apprentissage. C'est l'occasion pour l'apprenant d'acquérir de nouvelles connaissances sur la matière. Une correction efficace, doit lui permettre de visualiser concrètement les progrès réalisés, de repérer les difficultés rencontrées et enfin d'envisager les besoins. Idéalement, la correction signifie que l'élève qui a pris conscience de ses erreurs ne les reproduira pas. Il s'agirait donc d'une étape cruciale afin de développer les compétences langagières de l'élève.

Cependant la correction n'est pas seulement bénéfique à l'apprenant. En effet, elle est tout aussi indispensable au professeur qui pourra ainsi s'interroger sur le raisonnement qui a mené l'appelant à commettre ces erreurs afin d'y remédier par la suite, c'est-à-dire guider l'apprenant vers une amélioration de ses pratiques. Concrètement, cela consiste à lire les copies et émettre des commentaires - pour relever ces erreurs mais aussi les points positifs. Comme Sanchez Gomez l'explique, il s'agit aussi de « justifier la note obtenue par l'élève » (Sanchez Gomez, 2013, p. 32).

Ainsi, afin que ces objectifs deviennent réalisables, il est important que l'attitude face à la correction - que ce soit de la part de l'élève mais aussi de l'enseignant - soit positive. En effet, visualiser sa copie tapissée d'encre rouge peut souvent être vécu comme un échec. Il est donc nécessaire de dépasser le simple repérage d'erreurs afin de mener un réel travail d'analyse et d'interrogation pour que cet « échec » se transforme en opportunité de progresser.

Outre les obstacles du terrain et la complexité du processus d'apprentissage d'une langue étrangère, ce mémoire a pour ambition d'optimiser la correction afin d'être au plus proche de ces objectifs. Pour cela, j'ai décidé de me focaliser sur les erreurs de grammaire dans les productions écrites.

2.1.2. La correction des erreurs de grammaire à l'écrit.

L'action de corriger prend de nombreuses formes et ne nécessite pas forcément d'avoir une copie sous les yeux. Par exemple, le simple fait de reprendre un élève qui s'exprime à l'oral consiste en une correction. Il se serait donc avéré très complexe de toutes les traiter dans ce mémoire. C'est pour cette raison que je me suis focalisée sur la correction de productions écrites.

Ce choix m'a paru être le plus pertinent car, comme Williams l'explique dans son article, l'écrit joue un « rôle primordial dans l'apprentissage d'une langue étrangère » (Williams, 2012, p. 322). En effet, « écrire se fait plus lentement que parler, ce qui permet d'optimiser le processus cognitif ». Effectivement, à l'écrit, l'apprenant possède plus de temps pour tester ses hypothèses, revenir sur son contenu ou encore explorer de nouvelles formes. De plus, on peut constater que l'oral implique d'autres facteurs qui peuvent fausser la qualité de l'expression. Par exemple, l'élève qui s'exprime oralement doit aussi prendre en compte la prononciation et l'intonation. Aussi, le fait de parler devant le professeur et potentiellement ses camarades peut être source de stress. Ces éléments peuvent accroître des erreurs dites de « performance » qui ne résultent pas d'une mauvaise compréhension d'une règle grammaticale et qui auraient été potentiellement moins nombreuses à l'écrit. Or le but de ce mémoire est justement de se focaliser principalement sur les erreurs ancrées chez les élèves plutôt que sur ces erreurs ponctuelles. En se focalisant sur l'écrit, cela permet d'être au plus proche de cet objectif et idéalement donc, si l'élève arrive à terme à corriger ses erreurs à l'écrit cela sera transférable à l'oral.

De plus, le professeur d'anglais est amené à corriger de nombreux types d'erreurs. Pour en citer quelques-uns, il existe les erreurs de grammaire, de lexique, de méthodologie et bien d'autres. De par ma problématique de terrain, j'ai décidé de me recentrer uniquement sur les erreurs de grammaire qui selon moi sont davantage quantifiables et dont la correction est plus facilement explicable puisqu'elle s'apparente souvent à une règle grammaticale. Néanmoins, certaines sont plus difficilement « traitables » que d'autres.

2.1.3. Savoir distinguer les erreurs « traitables » et « non traitables ».

Afin d'analyser les erreurs de grammaire, il est important d'en connaître les spécificités. Effectivement, Ferris (1999) démontre dans son écrit qu'il existe deux catégories linguistiques et qu'elles ne devraient donc pas être traitées de la même manière puisqu'elles impliquent différentes connaissances et sont acquises à travers différents processus cognitifs. C'est ainsi, qu'elle émet une distinction entre ce qu'elle nomme les erreurs traitables (*treatable errors*) et non traitables (*untreatable errors*) (Ferris, 1999, p. 6).

Les erreurs dites traitables correspondent à celles qui sont « gouvernées par une règle grammaticale et dont l'on peut faire ressortir une régularité » (Ferris, 1999, p. 6). Cela signifie que l'apprenant peut être renvoyé vers un livre de grammaire ou une liste de règles afin de corriger ses erreurs. Concrètement, cela renvoie aux erreurs portant sur les formes et conjugaisons verbales, les

pronoms, les accords entre le sujet et le verbe, le pluriel, le génitif (*possessive noun endings*) et enfin les fragments de phrases.

Les erreurs non traitables, quant à elles, sont décrites comme étant « idiosyncratiques » puisqu'elles requièrent de la part de l'apprenant qu'il restitue les savoirs qu'il a préalablement acquis sur la langue afin de se corriger. Il ne peut donc guère se référer à une règle grammaticale précise. Cela correspond aux erreurs liées à un mauvais choix de mots ou une structure de phrase non-idiomatique (c'est-à-dire qui résulte d'une absence, d'un ajout de mots ou bien d'une organisation incorrecte).

Ainsi, cette distinction est primordiale afin d'analyser l'efficacité des différentes méthodes de correction. De ce fait, comme Bitchener et al. l'expliquent, plusieurs chercheurs pensent que l'efficacité des différentes méthodes de correction (que nous expliciterons plus tard) dépendent justement de si ces erreurs sont traitables ou non (Bitchener et al., 2005, p. 194). Ferris, par exemple, signale qu'il serait plus bénéfique d'utiliser des méthodes de correction plus implicites - telles que l'autocorrection - pour les erreurs traitables, tandis qu'elle recommande l'inverse pour les erreurs non traitables (Ferris, 1999, p. 6). C'est pour cette raison et dans le but d'étudier l'efficacité de l'autocorrection, que je m'intéresserai seulement aux erreurs traitables dans ce mémoire. Cependant, avant cela il conviendrait de s'interroger sur la pertinence même de la correction.

2.2. Pertinence de la correction des erreurs de grammaire à l'écrit

2.2.1. Un débat perpétuel : Divergences d'opinions et point de vue controversé de Truscott

Pour de nombreux professeurs la correction est vécue comme une exigence puisque les apprenants insistent souvent sur le fait d'avoir un retour sur le contenu de leur travail. On pourrait donc considérer celle-ci comme étant indispensable, notamment lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Or de nombreux chercheurs se sont penchés sur la pertinence même de la correction. Et certains en sont venus à la conclusion controversée qu'elle ne serait pas aussi nécessaire que l'on ne pense (Semke 1984 ; Kepner 1991 ; Truscott 1996, etc.). L'un des écrits les plus proéminents sur le sujet est celui de John Truscott puisque son point de vue a donné lieu à un débat sur la question : faut-il donner une rétroaction corrective (*corrective feedback*) sur les erreurs de grammaire à l'écrit aux apprenants d'une langue étrangère ?

Dans son article intitulé : « The Case against Grammar Correction » (1996), il affirme que la correction - peu importe la méthode employée - est à la fois « inefficace et nocive » (Truscott, 1996,

p. 360) pour l'apprenant ; raison pour laquelle elle devrait être complètement abandonnée. Selon lui, en plus des problèmes causés par la correction, aucune raison valide n'a été avancée afin de justifier le maintien de cette pratique. Il explique tout d'abord, que cette pratique néglige les processus complexes et graduels d'apprentissage des structures grammaticales d'une langue étrangère. Aussi, il suggère que les élèves auraient tendance à privilégier leur intuition plutôt que ce qui est dit par le professeur. Ainsi, tout conseil qui serait en contradiction avec les intuitions des élèves ne serait pas suivi (en tout cas pas sur le long terme). De plus, il soulève des problèmes pratiques liés à la capacité et l'envie des professeurs de donner et aux élèves de recevoir cette correction. Il ajoute que cela dévie du temps et de l'énergie qui seraient mieux investis dans des aspects plus productifs et dynamiques du programme. C'est pour cela qu'il préconise le fait que si la correction devait être maintenue, il vaudrait mieux la recentrer sur le contenu (*content*) plutôt que sur les erreurs grammaticales. Ainsi, dans son article de 2007, il conclut que la correction est un « échec clair et dramatique » (Truscott, 2007, p. 271).

Cependant, d'autres écrits semblent démontrer l'inverse (Bitchener et al. 2005 ; Bitchener, 2008 ; Ferris et Roberts, 2001 ; Ferris, 2004 ; Hyland, 2003 ; Chandler, 2003 ; etc.). Des chercheurs tels que Dane Ferris ont répondu à Truscott. Elle dénonce ses propos comme étant « prématurés » (Ferris, 1999, p. 192) puisque de nombreuses recherches auraient par la suite permis de prouver l'efficacité de la correction (ou tout du moins d'invalidiser son inefficacité) à condition que celle-ci soit « sélective, ordonnée et claire ». Même si elle admet donc que les pratiques et approches face à la correction devraient être améliorées afin de résoudre certains problèmes soulevés par Truscott, elle maintient l'idée que la correction est nécessaire puisque les apprenants ne devraient pas être livrés à eux-mêmes. Elle ajoute que sans correction, les erreurs commises par les élèves risquent de se fossiliser sur le long terme, ce qui rendrait la remédiation d'autant plus complexe voire impossible. En ce qui concerne Chandler, il reproche à Truscott de ne pas avoir assez soutenu ses propos par des preuves statistiques concrètes. (Chandler, 2003, p. 192)

2.2.2. Expérimentations, découvertes majeures et limites.

Malgré le fait que la correction a donné lieu à un débat animé, les recherches sont encore trop peu nombreuses pour en tirer une conclusion catégorique. Comme Bitchener et al. le font remarquer: « There is clearly a need for research that not only compares the effects of receiving corrective feedback and no corrective feedback but also examines the long-term effects of such treatments » (Bitchener et al., 2005, p. 193). Ils ajoutent que ces recherches doivent examiner les effets sur le long terme. En effet, la plupart des expériences menées sur le sujet portent sur un court

ou moyen terme. De plus, selon eux, de nombreux facteurs entrent en jeu et ils doivent être relevés afin d'analyser au mieux les résultats. Ils citent par exemple la nature même de la tâche, la planification des tâches ou encore les performances individuelles des apprenants. Effectivement, les recherches socio-culturelles de Lantolf et Appel (1994) ont prouvé de manière convaincante que les performances individuelles sur une même tâche peuvent donner lieu à des résultats totalement différents selon le moment où l'exercice a été mené. Il est vrai que la motivation et l'attention des élèves sont deux paramètres qui bien souvent ne sont pas constants ; ce qui impacte forcément la qualité du travail. Cependant, il y a toujours des indécisions quant aux meilleures méthodes à mettre en place afin de traiter ces paramètres. Pour Jamalinesari et al., afin d'analyser au mieux la correction, il est donc nécessaire d'effectuer davantage de recherches sur ces problèmes socio-culturels : « Further investigation is needed on the social and cultural issues on both teacher observation and student reconsideration » (Jamalinesari et al., 2015, p. 121).

Il faut ajouter à cela le constat de Roberge sur le comportement face aux rendus d'expressions écrites. Il argumente que les apprenants auraient plus tendance à s'intéresser à la note qu'aux commentaires fournis par le professeur. De plus, selon lui, les élèves ne comprendraient pas toujours ces commentaires, qui seraient ressentis comme jugeant leur personne plutôt que leur texte (Roberge, 2008, p. 5). Enfin, comme Sanchez Gomez le fait remarquer : « Nous voulons ajouter qu'une fois que la copie corrigée est reçue, ils [les élèves] l'oublient sans faire trop attention à leurs points forts et faibles » (Sanchez Gomez, 2013, p. 35). Il serait donc dans l'intérêt de tous de mettre en place une correction travaillée avec les élèves et non seulement par l'enseignant.

En ce qui concerne les prémices de recherches effectuées sur le sujet - c'est-à-dire qui ont mis en place des expériences qui comparent des groupes ayant reçu une correction ou non - on note que les résultats sont souvent contradictoires d'une étude à l'autre. Ceci a pour effet d'apporter plus de questions que de réponses sur le sujet. El Harrasi explique que, contrairement aux premières recherches, la majorité des recherches récentes semblent fournir des preuves statistiquement significatives quant aux effets positifs de la correction. Cependant, elle rappelle que les recherches sur l'efficacité de la correction sur des points grammaticaux particuliers restent limitées et peu concluantes (El Harrasi, 2019, p. 23).

Ainsi, même si l'avis dominant semble considérer la correction comme plus efficace que la non-correction, de nombreuses critiques ont été émises sur la manière de conduire ces recherches ; des critiques qui ont pour conséquence de remettre en cause les résultats fournis jusqu'au paravant. Les principaux défauts identifiés par plusieurs chercheurs (Ferris 2004 ; Truscott, 2007 ; Bitchener,

2008) dans les premières recherches effectuées et listés par El Harrasi sont les suivants: ils notent l'absence d'un groupe contrôle, le manque de nouveauté au niveau des tâches écrites demandées (usage d'une même tâche qui sera par la suite révisée), un problème avec la manière dont l'exactitude est mesurée (la correction n'étant pas limitée à un certain nombre d'erreurs cela pose des problèmes puisque les erreurs qui n'apparaissent pas dans la production initiale ne peuvent pas être incluses dans la mesure de l'exactitude), des mesures d'exactitude vaguement définies et enfin l'absence de précision quant au nombre et à la nature des erreurs grammaticales analysées (erreurs morphologiques, lexicales, syntaxiques, orthographiques, etc.) risquant ainsi de provoquer une surcharge chez l'apprenant à la lecture de la correction (El Harrasi, 2019, p. 57-59).

Ferris conclue sur la question en disant qu'il est pour le moment impossible de comparer les recherches déjà effectuées du fait de ces « inconsistances méthodologiques » (Ferris, 2004, p. 50). Il s'agirait donc dans le futur - afin de lutter contre ces obstacles et afin de tendre vers une réponse incontestable sur la question - de mener une expérience qui contiendrait un groupe-témoin, une pré-définition précise des erreurs grammaticales traitées et de l'opération de traitement de données, qui fournirait des schémas correctifs cohérents et enfin qui introduirait une variété de tâches écrites à compléter dans un temps et des conditions impartis.

Ainsi selon elle toujours, même si les études déjà existantes semblent attribuer des effets positifs à la correction, il serait prématuré d'émettre des conclusions définitives sur le sujet. Elle considère donc que nous en sommes toujours à la « case départ » (*square one*) (Ferris, 2004, p. 49). La question étant donc de savoir ce qu'il faudrait faire en attendant : maintenir une correction comme le recommande Ferris ou suivre le décret de Truscott et supprimer cette pratique ?

2.2.3. « *Square One* » : Maintien de la correction.

Je suis de l'avis qu'il serait plus judicieux - en l'attente de réponses concrètes - de maintenir la correction. En effet, comme le constate Ferris, les études effectuées qui ne démontrent pas l'utilité de la correction ne démontrent pas non plus son inutilité (Ferris, 2004, p. 50). Elle répond à Truscott en disant qu'il serait déraisonnable d'abolir cette pratique compte tenu de l'état des connaissances sur le sujet. J'ajouterais à cela les attentes de la part des élèves, de l'institution éducative et parfois même des parents. Effectivement, pour reprendre ses propos : « Most teachers feel that they have an ethical dilemma. Unless they are already sure that error feedback does not help students and may in fact harm them, it feels unethical to withhold it from their students » (Ferris, 2004, p. 51). On peut ajouter à cela qu'en l'absence de correction, les élèves pourraient se plaindre ou perdre confiance en leurs capacités. Enfin, toujours selon Ferris, il s'avère compliqué de

trouver des professeurs et une direction qui seraient prêts à participer à ce type d'expérimentation pour les raisons présentées.

Ainsi, pour ma propre expérimentation, j'ai décidé de suivre ces arguments et d'effectuer une correction avec tous mes groupes en prenant cependant en compte les mises en garde de Truscott. J'ajouterais à cela que bien que ce débat porte à réfléchir sur le propre même de la correction, ce n'est point le but premier de ce mémoire. En effet, avant d'effectuer des recherches sur le sujet, je n'avais pas remis en cause la pertinence même de la correction. Mon questionnement - que j'ai décidé de maintenir faute de preuve concrète en défaveur de la correction - porte donc sur le choix de correction comme outil de remédiation puisque plusieurs méthodes sont possibles.

2.3. Quelle méthode de correction adopter : Correction directe ou autocorrection ?

2.3.1. Présentation des deux méthodes.

Malgré l'existence d'autres méthodes de correction potentielles, la correction directe et l'autocorrection restent les deux stratégies les plus utilisées et étudiées par les chercheurs. Il conviendrait donc de les définir et d'étudier sous quelles formes celles-ci peuvent être mises en place.

Une correction est dite directe lorsque l'enseignant identifie une erreur, qu'il la souligne et fournit - non loin de celle-ci - la forme linguistique appropriée ou bien qu'il ajoute les éléments manquants sur la copie de l'élève. Comme Sanchez Gomez l'explique, ce type de correction est complet puisque les erreurs sont « localisées, signalées et corrigées par l'enseignant » (Sanchez Gomez, 2012, p. 34). Il est de plus intéressant de noter que de nombreux chercheurs - notamment anglophones - utilisent le terme de « rétroaction explicite » ou « rétroaction directe » afin de décrire de la correction directe. En effet avec cette méthode, l'apprenant ne peut plus douter sur la forme correcte puisque celle-ci est fournie par l'enseignant ; cela relève donc bien de l'explicite.

Au contraire, l'autocorrection est quant à elle présentée par les chercheurs sous les termes de « rétroaction implicite » ou « rétroaction indirecte » . En effet, Bitchener et al. expliquent que l'autocorrection correspond au fait « d'indiquer qu'une erreur a été commise sans pour autant fournir la correction, laissant ainsi la correction à la charge de l'élève lui-même » (Bitchener et al., 2005, p. 193). Il faut cependant dissocier la rétroaction indirecte « codée » (*coded feedback*) de la rétroaction indirecte « non codée » (*uncoded feedback*). Effectivement, elles ne possèdent pas un degré d'implicite égal puisque lorsqu'elle est codée cela signifie que le professeur indique à l'aide d'un code le type d'erreurs commis (par exemple DET pour une erreur de déterminant). Au

contraire, lorsqu'elle est non codée, l'erreur est tout simplement soulignée ou entourée sans aucun autre commentaire de la part du professeur. De ce fait, lorsqu'une autocorrection - codée ou non - est instaurée, cela signifie que l'apprenant accepte plus de responsabilités dans son apprentissage. Ce travail demande un grand effort chez l'apprenant puisqu'il doit réfléchir au fonctionnement de la langue en la mettant en parallèle avec l'idée qu'il souhaitait transmettre. Il s'agit donc d'une tâche complexe qui vise l'autonomisation de l'apprenant.

Ainsi, mes hypothèses premières étaient basées sur l'idée que l'autocorrection était un moyen plus efficace que la correction directe de conscientiser les élèves dans leur apprentissage tout en leur fournissant des stratégies afin de progresser en autonomie. Selon moi, un élève qui aurait réfléchi et compris la source de ses erreurs serait plus à même à y remédier et à visualiser les progrès qu'il est capable d'effectuer. Ainsi, cela serait potentiellement source de motivation et de valorisation. Au contraire, une correction directe insinuerait que le professeur fournit immédiatement le savoir en attendant de l'élève qu'il l'applique par la suite sans forcément s'assurer que celui-ci comprenne ou prenne le temps de comprendre. En effet, comme expliqué dans mon introduction, j'ai constaté que la correction directe (du moins telle que je l'avais mise en place) ne faisait qu'accroître la passivité chez les élèves. Ce sont donc ces raisons qui m'ont menée à expérimenter sur le sujet en comparant ces deux méthodes de rétroaction - ou plutôt de correction selon les termes employés dans ce mémoire. Cependant, il est important de noter que ces hypothèses ont été formulées en amont de mes lectures théoriques, voyons donc voir ce que les recherches didactiques en ont conclu à ce propos.

2.3.3. Correction directe ou autocorrection ? Hypothèses et recherches.

Delforce constate que les professeurs s'accordent pour reconnaître que le moment de la correction générale intéresse peu les élèves qui ne se sentent pas concernés par ce qui est dit : « la reprise de leur propre copie ne semble pas plus satisfaisante : certains regrettent l'indifférence des élèves (...), d'autres notent que les élèves ont plutôt l'air désarmés : ils ne savent pas comment s'y prendre pour retravailler leur copie » (Delforce, 1986, p. 6). Ce constat - auquel j'ai moi-même été confrontée dès les premières évaluations - m'a mené à m'interroger sur la pertinence de l'autocorrection qui m'avait semblé être la réponse à ces problèmes soulevés par Delforce (1986). Cependant, après analyse des différentes études, j'ai constaté que l'avis sur la question était très divisé. Au débat sur la pertinence même de la correction s'ajoute celui sur la méthode de rétroaction qui faciliterait le plus l'apprentissage d'une langue étrangère. De nombreux chercheurs ont tenté d'y répondre en émettant des hypothèses.

Par exemple, Lalande considère l'autocorrection comme étant plus efficace que la correction directe (Lalande, 1982, p. 140). Ses propos confirment mes hypothèses premières puisqu'il suppose que la la correction indirecte (c'est-à-dire l'autocorrection) inciterait les apprenants à mener des réflexions qui nourriraient une acquisition du langage sur le long terme. Selon lui, cette méthode mènerait les apprenants vers une expérimentation où ils testeraient leurs hypothèses après avoir commis une erreur. Ceci aurait pour conséquence de donner lieu à un traitement de l'information « plus profond » et donc à une meilleure internalisation de la forme linguistique correcte. Ses propos sont confirmés par Schmidt (1990) qui développe l'idée (« *noticing hypothesis* ») selon laquelle les données grammaticales ne pourraient être acquises seulement si elles étaient « remarquées » par les apprenants eux-mêmes puisque cela permettrait une assimilation consciente qu'il considère comme nécessaire à l'apprentissage. A cela s'ajoute la remarque pertinente de Landure et Boulton qui - suite à leur expérimentation - expliquent que « devant la nouveauté de cette approche, les étudiants se sont trouvés tous pour une fois au même niveau : la répartition en 'bons' et en 'mauvais' étudiants des cours traditionnels avait disparu » (Landure et Boulton, 2010, p. 9).

Néanmoins, tous les chercheurs ne sont pas de cet avis. Bitchener et Knoch signalent que la correction directe serait plus immédiate et permettrait de réduire les confusions sur des points grammaticaux que les élèves considèrent comme difficile à comprendre. Ils ajoutent que cette méthode apporterait aux apprenants des informations qui les aideraient dans la résolution d'erreurs complexes et que cela leur permettrait de recevoir une rétroaction explicite (c'est-à-dire une correction directe) sur une hypothèse déjà formulée (Bitchener et Knoch, 2010b, p. 209). Cependant, cela insinuerait que les élèves auraient déjà analysé leur propre copie en amont de la correction. Quant à Chandler, il affirme que la correction directe permettrait aux élèves d'intérioriser la forme correcte tandis qu'avec une autocorrection, ils n'auraient pas de certitude quant à l'exactitude de leur propre correction. Il ajoute que l'autocorrection ne permettrait pas « d'avoir suffisamment d'informations afin de résoudre les erreurs qui portent par exemple sur des règles grammaticales complexes » (Chandler, 2003, p. 291).

Ces hypothèses sont relativement dures à confirmer puisque les expérimentations comparant autocorrection et correction directe restent peu concluantes. Tout comme le débat sur la pertinence de la correction, ce débat a aussi donné lieu à des résultats contradictoires. Certaines expérimentations montrent que la correction directe permet de meilleurs résultats (Chandler, 2003 ; Bitchner et Knoch, 2010b) tandis que d'autres prouvent que l'autocorrection est plus efficace

(Ferris, 2004 ; Lalande, 1982 ; Eslami, 2014). Cependant, ce qui peut être affirmé avec certitude, c'est que dans la quasi-totalité des études menées, les données récoltées démontraient une différence de résultats entre les groupes relativement moindre. Ainsi, les résultats étant assez similaires entre les deux méthodes de correction sur le court terme, l'intérêt est donc de savoir quelle méthode impacte le plus efficacement l'apprentissage de la langue sur le long terme.

Dans son livre intitulé *Treatment of error in second language student writing*, Ferris (2002) affirme que la correction directe peut en effet être bénéfique afin d'améliorer les résultats sur le court terme. Cependant, elle argumente que l'autocorrection serait plus efficace pour améliorer l'exactitude grammaticale sur le long terme. Elle ajoute qu'il faut aussi prendre en compte le niveau des apprenants. En effet, l'autocorrection serait plus adéquate pour des apprenants ayant déjà un niveau relativement avancé tandis que des apprenants débutants ne retireraient que très peu d'avantages en raison de leurs compétences linguistiques limitées. Elle soutient ses arguments à l'aide d'une expérimentation (Ferris, 2002) dont les données démontrent que la correction directe a donné lieu à davantage d'exactitude (88%) que l'autocorrection (77%). Cependant, elle insiste sur le fait qu'au fil du semestre, les élèves ayant reçu une rétroaction indirecte avaient réduit la fréquence de leurs erreurs bien plus considérablement que ceux ayant reçu une rétroaction directe.

En l'état des lieux et en prenant en compte les paramètres de Ferris, l'autocorrection semble tout de même être une méthode de correction plus efficace sur le long terme. Néanmoins, comme Billard l'explique, certaines précautions sont à prendre en compte :

« L'autocorrection n'est intéressante que pour certains types d'exercices d'entraînement et ne doit pas conduire à isoler l'enfant dans son travail. La dimension sociale de l'apprentissage est évidente et la correction ne peut se limiter à la comparaison entre sa propre réalisation et un modèle. » (Billard, 2011, p. 1)

En effet, une des limites de l'autocorrection serait l'isolement de l'apprenant. Il s'agirait donc de garder à l'esprit que le but n'est pas d'abandonner les élèves mais de leur fournir les outils nécessaires et les accompagner dans cette construction du savoir linguistique. C'est à l'aide de ce cadre théorique que j'ai tenté de mener une expérimentation la plus adéquate possible puisque j'ai tenté - dans la mesure du possible - d'intégrer les paramètres et avertissements des chercheurs présentés ci-dessus.

3. Mise en œuvre de l'Expérimentation

3.1. Présentation des participants et du contexte.

Les expériences mises en place pour ce mémoire ont été réalisées dans deux classes de secondes générales du lycée Frédéric Joliot-Curie, située à Dammarie-les-Lys, en Seine-et-Marne

(Académie de Créteil). L'établissement est un lycée polyvalent composé de filières générales, technologiques et professionnelles, ainsi que de formations BTS. Il s'agit d'un établissement assez conséquent puisqu'il accueille 1677 élèves dont les milieux sociaux sont relativement hétérogènes. De par la situation sanitaire inédite, il convient de relever le fait qu'un système hybride a été instauré au sein de l'établissement depuis novembre. Cela signifie que chaque classe a été divisée en deux groupes et que les élèves sont en présentiel une semaine sur deux tandis que l'autre groupe se voit donné du travail à faire à distance pour chaque heure de cours qui auraient dû être faite en classe.

La première classe qui a participé aux expérimentations est la 2nd2 dont l'effectif est de 32 élèves (16 élèves dans chaque groupe). Cette classe a pour spécificité d'être une classe à option sport. Il est important de prendre en compte ce paramètre car selon moi leur option a impacté positivement leur comportement dans mon cours d'anglais. En effet, leur professeur principal insiste pour que la discipline sportive - transmise au cours de cette option - soit appliquée aux autres matières. J'ai pu en constater les résultats puisque le travail donné à la maison et à distance (de part le système hybride instauré) est constamment fait avec sérieux par la quasi-totalité des élèves. Il s'agit d'une classe où règne une bonne ambiance : les élèves semblent être soudés (ceci est notamment visible lors des travaux en interaction) et motivés par la matière. En effet, mêmes certains élèves présentant des difficultés en anglais font preuve d'une très bonne participation en classe. Il s'avère donc très agréable d'enseigner à cette classe et c'est pour cette raison que je l'ai sélectionné pour être mon groupe-test. Effectivement, mon expérimentation est intrinsèquement liée à la motivation des apprenants. De plus, chacun des deux groupes a une fonction différente au sein de mon expérimentation, fonction qui sera expliquée par la suite.

La deuxième classe, quant à elle, est la 2nd8. Je n'ai que les deux tiers des élèves car des groupes de langues ont été mis en place ; ce qui signifie que le tiers restant possède un autre professeur d'anglais. L'effectif est donc de 22 élèves. Il s'agit d'une classe au profil totalement opposé à la précédente. En effet, même s'il règne une atmosphère propice au travail, cette classe est marquée par une très grande passivité qui est accrue par l'effet de groupe. C'est donc pour cela que la participation en classe ainsi que les échanges entre élèves sont très faibles. Ceci est un constat qui a été relevé par la majorité des professeurs de cette classe au cours du premier conseil de classe. Cependant, il est important de noter qu'au niveau de l'écrit, les élèves sont tout aussi performants et motivés que la classe présentée précédemment (même si le travail est parfois moins rigoureux chez quelques élèves). C'est donc pour toutes ces raisons qu'il m'a semblé pertinent d'en faire mon

groupe-témoin. Or avec le système hybride, la répartition de la classe est très inégale : une semaine j'ai le groupe 2 avec 16 élèves tandis que la semaine suivante je n'ai que 6 élèves (élèves du groupe 1 qui ne sont pas avec mon collègue d'anglais). Je n'appliquerais donc mon expérimentation que sur les 16 élèves du groupe 2.

En règle générale, je note qu'il n'y a dans ces deux classes aucun problème disciplinaire si ce n'est quelques bavardages qui ont cependant été réduits par les masques et le système hybride (un élève par table). On peut cependant noter une forte hétérogénéité ainsi qu'une multitude de profils dans ces classes. Ceci semble être le propre de la classe de seconde puisqu'à la fin de l'année chaque élève se dirigera vers une filière différente (générale, technologique ou bien professionnelle). On pourrait donc s'attendre à des résultats très variables selon les élèves.

3.2. Matériel et outils.

Afin de mener à bien mon expérimentation sur l'efficacité de l'autocorrection j'ai eu recours à plusieurs outils tels que des questionnaires, une fiche d'auto-correction et une fiche d'analyse des erreurs que je vais tâcher de présenter ci-contre.

Tout d'abord, mon expérimentation est accompagnée de deux questionnaires (cf. Annexe 1 et 2) remplis par les deux groupes-test (2nd2), il s'agissait d'affirmations auxquelles les élèves devaient donner leur degré d'accord. Le premier questionnaire, distribué en amont de l'expérimentation, avait pour but de connaître les idées préconçues des élèves sur le rôle et la valeur de la correction dans leur apprentissage ainsi que le rôle qu'ils attribuent au professeur dans ce processus. C'était aussi une manière pour moi de jauger l'état d'esprit des élèves face à l'autocorrection en leur demandant par exemple s'ils s'en sentaient capables. Ensuite, un second questionnaire a été distribué en aval afin de mesurer l'évolution de leur état d'esprit, mais aussi afin de connaître leur ressenti face à cette expérience. Cela m'a permis de répondre à certaines interrogations qui se sont posées à moi avant la mise en place de l'expérience. Il s'agissait de savoir si après avoir effectué ce travail d'autocorrection, les élèves étaient motivés pour le maintenir, s'ils considéraient que cette pratique était utile et enfin s'ils avaient ressenti une progression ou du moins une amélioration de leurs pratiques d'apprentissage en lien avec cette autocorrection.

Ensuite, c'est à l'aide de la fiche d'autocorrection (cf. Annexe 3) que j'ai pu mettre en place l'autocorrection dans les groupes-test. Celle-ci devait être remplie après chaque rendu de production écrite puis je les récupérais afin de vérifier leurs réponses. Elle se compose d'un tableau divisé en trois colonnes : « phrase contenant l'erreur », « source de l'erreur et règle » et « forme correcte ».

J'ai fait le choix de sélectionner moi-même dans leurs copies les « phrases contenant l'erreur » qu'ils allaient devoir auto-corriger afin de ne pas les submerger. En effet, pour la plupart des élèves le nombre d'erreurs grammaticales est souvent élevé - ce qui est notamment dû au fait qu'une erreur grammaticale a tendance à réapparaître plusieurs fois dans une même copie. C'est ainsi que j'ai décidé de ne pas dépasser sept erreurs différentes à auto-corriger.

Il est important de noter que pour les deux groupes-test, un travail sur les sources principales de l'erreur a été effectué afin de leur fournir les outils nécessaires à l'analyse de leur propre travail. Ce travail s'est fait sous la forme d'une fiche écrite (cf. Annexe 4) - afin qu'ils puissent s'y référer à la maison - qui a été lu en classe au préalable ; ce fut l'occasion pour moi de répondre aux éventuelles questions sur le sujet, d'autant plus que les concepts linguistiques évoqués dans cette fiche (calque, sur-généralisation, erreur de performance) peuvent être considérés comme relativement complexes. Au bas de cette page et seulement pour le « groupe-test autonome », j'ai ajouté les cinq types d'erreurs que les élèves allaient être amenés à corriger afin de leur fournir un minimum de guidage.

3.3. Procédure de recueil de données.

3.3.1. Présentation des groupes.

Dans le but de répondre à ma problématique et comme évoqué précédemment, j'ai fait le choix de répartir mon expérimentation sur trois groupes de même niveau (seconde) et d'effectif similaire afin d'accroître la pertinence de mon analyse.

Le premier groupe - c'est-à-dire les 16 élèves de 2nd8 - correspond au groupe-témoin. Leurs copies d'expressions écrites étaient corrigées directement par moi-même, c'est-à-dire avec l'ajout de la forme correcte à appliquer. Ensuite, à la remise des copies j'effectuais un point oral sur les erreurs fréquentes en rappelant les règles grammaticales à appliquer et en répondant aux questions. Ce retour oral était accompagné d'une fiche afin qu'ils puissent s'y référer pour la réalisation des futures tâches écrites.

Les deux groupes-test - quant à eux - correspondent aux élèves de la 2nd2. Le groupe 2 que j'ai nommé « groupe-test guidé » a bénéficié d'un retour oral et d'une fiche reprenant les erreurs récurrentes tout comme le groupe-témoin (cf. Annexe 5). Or contrairement au groupe-témoin, les erreurs sur leurs copies n'avaient pas été corrigées mais seulement soulignées. Le but était donc de leur faire corriger les erreurs que j'avais sélectionnées (parmi toutes celles qui avaient été soulignées) afin qu'ils les corrigent en autonomie en remplissant la fiche d'autocorrection et à l'aide de la fiche d'analyse de l'erreur et la fiche reprenant les erreurs récurrentes. Ensuite, le troisième

groupe (c'est-à-dire le groupe 1 de la 2nd2) se nommant « groupe-test autonome » n'a pas bénéficié de reprise orale ni de fiche définissant les règles grammaticales. Ainsi, ils avaient pour objectif de remplir la fiche d'autocorrection en autonomie complète (c'est-à-dire sans reprise générale du professeur). Ils avaient cependant accès à la fiche d'analyse de l'erreur, leur cahier, manuel et autres ressources s'ils le souhaitaient.

J'ai opté pour trois groupes au lieu de deux (dédoublage du groupe-test) afin d'apporter une réponse sur la place de l'enseignant dans ce processus d'autocorrection : doit-il guider l'élève en rappelant les règles grammaticales ou le laisser en autonomie complète afin que le processus de réflexion soit plus efficace ? En ce qui concerne l'opposition entre le groupe-témoin et les deux groupes-test - qui représentent le cœur même de mon expérimentation - celle-ci devait me permettre de répondre à ma problématique qui consiste à savoir si l'autocorrection (représentée par les deux groupes-test) est bien plus efficace que la correction directe (reçue par le groupe-témoin), comme mes hypothèses m'ont porté à croire.

Tableau Récapitulatif de la Répartition des Groupes		
Groupe-Témoin	Groupe-Test Guidé	Groupe-Test Autonome
Groupe 2 de la 2nd8 (16 élèves)	Groupe 2 de la 2nd2 (16 élèves)	Groupe 1 de la 2nd2 (16 élèves)
- Reprise orale et rappel des règles : fiche « erreurs fréquentes » - Correction directe des erreurs sur les copies	- Reprise orale et rappel des règles : fiche « erreurs fréquentes » - Simple repérage des erreurs sur les copies - Fiche « source de l'erreur »	- Simple repérage des erreurs sur les copies - Fiche « source de l'erreur »

3.3.2. Recueil et traitement des données.

Mon étude était sensé avoir pour base trois productions écrites qui auraient dû être effectuées entre le mois de décembre et d'avril, ce qui aurait correspondu à environ un mois et demi d'intervalle. Bien que le contenu de ces productions soit totalement différent, il était attendu dans les trois cas que l'élève rédige environ 250 mots. Il est important de noter que ces trois travaux ont été effectués à la maison ; ce choix se justifie par deux raisons. La première étant qu'avec l'instauration du système hybride, j'ai vite constaté que nous avançons bien plus lentement puisque je ne voyais les élèves qu'une semaine sur deux. N'ayant que deux heures ou trois heures d'anglais (selon la semaine) avec chaque classe, il était peu envisageable d'effectuer ce travail en classe. D'autant plus, que des contraintes externes intervenues au mois d'avril - que j'expliciterais par la

suite - ont limité mon analyse à seulement deux productions. Deuxièmement, il m'a paru plus optimal pour les élèves d'effectuer ce travail à la maison. En effet, les élèves n'avaient pas de temps imparti pour l'effectuer et ils pouvaient avoir recours à toutes sortes de ressources pour améliorer leur rédaction. Cela peut être vu comme un point négatif car par exemple si un élève demande de l'aide, il n'effectuera pas des erreurs qu'il aurait potentiellement faites habituellement. Ceci est vrai, cependant je pars du principe que même avec une aide externe (personne, livre grammaticale, leçon ou encore internet), l'élève qui rédige se rend compte de la bonne forme grammaticale à utiliser et pourra idéalement la reproduire dans de futurs écrits. Enfin, je peux affirmer que malgré le fait que ces travaux étaient effectués à la maison, des erreurs grammaticales étaient présentes dans toutes les copies. J'ai trouvé donc plus pertinent de commencer à introduire de l'autocorrection pour les erreurs les plus récalcitrantes (c'est-à-dire - celles qui même dans des situations habituellement optimales de travail à la maison - sont toujours présentes dans les copies des élèves) car il s'agit du cœur même de ma problématique de terrain. On pourrait, cependant envisager par la suite et lorsque les élèves auront acquis de l'expérience de maintenir de l'autocorrection pour des travaux effectués en classe.

Tableau Récapitulatif du Projet d'Analyse		
Production Écrite 1	Production Écrite 2	Production Écrite 3 (non-effectuée)
Mystery in the Countryside	Taking a Stand	Working Abroad : Scotland
« Write an extract (dialogue) from a mystery or detective story set in an English village. »	« You are a journalist and you want to write an article about an American athlete's activism. »	« Choose one of the internships in Scotland and write a motivation letter to apply. » (Tâche intermédiaire)

C'est d'ailleurs pour des raisons similaires que les autocorrections ont aussi été effectuées à la maison. En effet, l'autocorrection demande un long travail de réflexion chez les élèves et les élèves n'ont parfois pas les requis grammaticaux pour se corriger seuls. Selon moi donc, en le faisant à la maison (idéalement seuls), ils avaient l'occasion d'accompagner cette réflexion de diverses ressources leur permettant de développer au passage des stratégies transférables sur le long terme. Ces ressources avaient aussi pour but de dédramatiser la tâche qui était inédite pour les élèves. De plus, ma présence aurait potentiellement faussé les résultats puisque les élèves auraient été tentés de réclamer mon aide.

Concernant le recueil de données et tel que mentionné précédemment, j'ai décidé de me focaliser seulement sur cinq types d'erreurs traitables afin d'affiner mon analyse et de ne pas submerger les élèves. Mon choix s'est porté sur celles qui étaient les plus récurrentes dans le

premier écrit des élèves et/ou qui portaient une entrave importante au sens, c'est-à-dire les erreurs d'accord, de déterminants, de prépositions, de pronom et de forme/conjugaison des verbes. Il s'agissait aussi de respecter - dans la mesure du possible - les paramètres conseillés par les chercheurs mentionnés précédemment et précisés dans ma partie théorique par Ferris. Pour rappel, elle recommande de mener une expérience qui contiendrait un groupe-témoin, une pré-définition des erreurs grammaticales traitées et de l'opération de traitement de données, qui porterait sur des erreurs traitable, fournirait des schémas correctifs cohérents et enfin qui introduirait une variété de tâches écrites (Ferris, 2004, p. 50). Après cette sélection des erreurs, j'ai compté systématiquement dans chaque production le nombre d'occurrences de chacune de ces erreurs afin d'avoir des données chiffrées précises que je vais tâcher d'analyser dans la partie suivante. Cependant, avant cela, il conviendrait de préciser les limites qui ont porté entrave à ma mise en œuvre.

3.4. Limites de la mise en œuvre.

Il est évident que lors de la mise en place d'une expérimentation, tout ne se passe pas comme prévu. En effet, lors de la mise en œuvre, j'ai plusieurs fois été confrontée à des obstacles à la fois lié au contexte, mais aussi à des paramètres structurels qui avaient pour conséquence d'influencer les résultats obtenus. Tout d'abord, le premier obstacle évident auquel j'ai dû faire face cette année a été le contexte sanitaire. En cette période de pandémie, il s'est avéré très compliqué d'atteindre tous les objectifs que je m'étais fixés. J'ai été très handicapée par ce manque de temps lié à la mise en place des demi-groupes dès le début d'année (diminution du nombre de participants et fort ralentissement du programme). Malgré cela, il m'avait semblé possible d'obtenir trois tâches finales écrites avant la mi-avril. Malheureusement, compte-tenu de l'aggravation de la situation et de la fermeture des établissements scolaires pendant le mois d'avril, je n'ai pas pu mettre en place cette dernière production écrite à temps. Ainsi, l'analyse de l'expérimentation qui suivra ne portera guère sur du long terme comme le préconisent Bitchener et al. (2005, p. 193) et se limitera qu'à la comparaison de deux travaux écrits. Je suis consciente qu'il s'avère dorénavant plus compliqué de tirer des conclusions et de s'interroger sur une réelle évolution avec de telles ressources limitées. Cependant, avec un peu d'adaptation, il est tout de même possible de fournir un début d'analyse et un début de réponse sur la question sachant, d'autant plus, que l'expérimentation s'accompagne de deux questionnaires qui permettront aussi d'apporter des réponses.

En ce qui concerne les limites structurelles, on note la complexité de la récolte de données. En effet, bien que chacune des productions écrites devaient comporter environ 250 mots, il est évident que d'un élève à l'autre le nombre de mots varie. Ainsi, dans la logique des faits, un élève qui écrit plus aura tendance à commettre davantage d'erreurs et vice-versa. Cela peut donc fausser - dans une certaine mesure - les résultats des données qui reposent sur un comptage très précis des

erreurs. C'est ainsi que j'ai fait le choix de ne plus compter le nombre d'erreurs passé les 250 mots afin d'obtenir des résultats les plus fiables possibles. Cependant, à cela s'ajoute le problème de la variété des productions demandées. Bien que cela soit l'une des recommandations des chercheurs afin de ne pas faire retravailler le même texte aux élèves, le fait d'introduire - dans ce cas - deux tâches différentes signifie que certaines erreurs auront plus tendance à apparaître dans l'une ou dans l'autre. Par exemple, la seconde production écrite portait sur la rédaction d'un article afin de présenter un(e) athlète engagé(e). La majorité de la rédaction était donc à la 3e personne du singulier et au présent ; cela signifie que l'oubli du -s à la fin du verbe est survenu à de nombreuses reprises. Et pourtant, dans la tâche précédente qui consistait à rédiger un extrait de roman policier/fantastique intégrant un dialogue, le temps principalement utilisé était le prétérit (narration) ainsi l'oubli du -s a été bien moins récurrent (seulement dans le dialogue). Enfin, la dernière limite qui a donné lieu à des résultats moins objectifs que prévu concerne l'avertissement de Lantolf et Appel (1994) que j'ai présenté dans la partie théorique. En effet, le nombre d'occurrences des erreurs est intrinsèquement lié à la motivation et concentration des élèves qui sont deux variables très instables et très difficilement quantifiables. Ainsi, le seul élément de réponse que je pourrais apporter à ce sujet - mais qui reste très limité - se trouvera dans le second questionnaire qui interrogera notamment les élèves sur leur motivation.

On notera d'ailleurs, que les deux questionnaires fournis aux élèves possèdent eux aussi des limites quant à leur fiabilité. En effet, malgré mon insistance sur le fait que je souhaitais qu'ils soient le plus honnête possible et que les questionnaires étaient anonymes et ramassés feuilles retournées, on pourrait s'attendre à ce que certains répondent ce qu'ils pensent qui est attendu d'eux sans pour autant que cela corresponde à leurs pratiques et/ou pensée. De plus, j'ai pu constater qu'un second outil avait posé problème aux élèves: la fiche d'analyse des erreurs. Certains élèves ont omis d'écrire dans leur fiche d'autocorrection quelle était la source de leurs erreurs. Il est possible que certains n'aient pas compris les concepts évoqués dans cette fiche ou bien peut-être qu'il s'agissait d'un manque de motivation ou d'un oubli. Ceci est déplorable puisque l'une de mes hypothèses portait sur le fait qu'afin qu'une autocorrection soit fructueuse, il fallait que l'élève s'interroge sur la source de l'erreur commise. Cependant, je précise tout de même que la quasi-totalité des élèves a bien fait l'effort de tenter de fournir la forme correcte ainsi que la règle grammaticale correspondante.

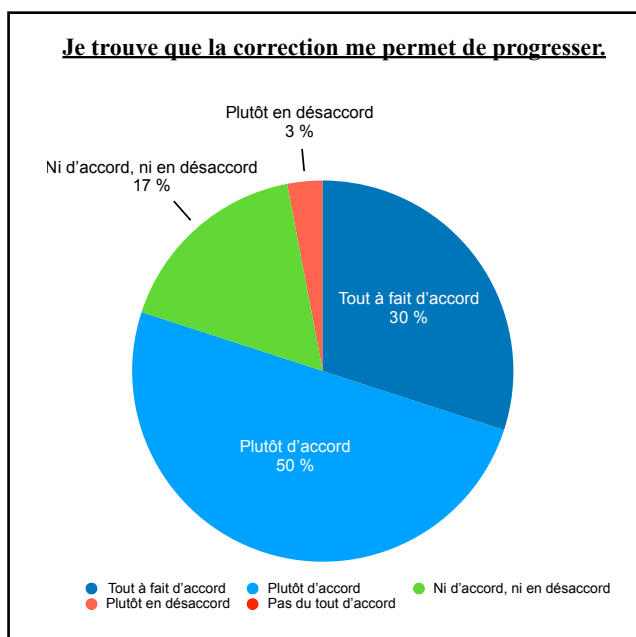
4. Résultats et Discussion

4.1. Comparaisons et analyse des résultats.

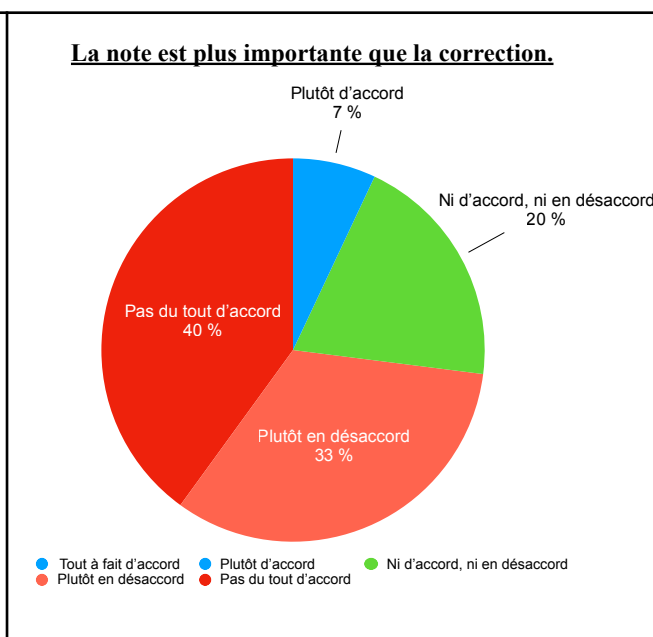
4.1.1. Résultats des questionnaires.

Comme j'ai pu le détailler tout au long de ce mémoire, l'élément au cœur même de mes interrogations est l'apprenant. En effet, afin d'apporter des réponses concernant la correction, il est nécessaire d'interroger les élèves qui en sont les sujets et les récepteurs. Selon moi, cela aurait été peu pertinent de mener une expérimentation seulement basée sur une approche quantitative. Bien que celle-ci possède une importance indéniable et objective, il faut rappeler que d'autres paramètres plus subjectifs - qui interroge directement les élèves sur leurs ressentis - ont tout autant leur importance afin de jauger de l'efficacité de l'autocorrection (en comparaison avec la correction directe) et afin de mettre chacune de ces méthodes en perspective. Ce sont donc ces raisons qui m'ont mené à concevoir deux questionnaires. Tel que précisé précédemment, le premier questionnaire a été distribué en amont de l'expérience et le second en aval. La population sondée se compose de 32 élèves et correspond aux deux groupes-test, c'est-à-dire la classe de 2nd2. Je n'ai proposé le questionnaire qu'à ces deux groupes, car il s'agissait des groupes avec lesquels j'avais mis en place l'autocorrection. Il aurait été donc très peu pertinent d'interroger le groupe témoin sur des concepts qu'ils n'auraient pas traités.

Le premier questionnaire se compose de sept affirmations qui - pour rappel - avaient pour objectif de me renseigner sur leur rapport à la correction et d'introduire le concept d'autocorrection (dans les deux dernières affirmations). Grâce aux résultats apportés par ce questionnaire, j'ai pu valider mais aussi invalider certaines de mes hypothèses (cf. Annexe 6). Tout d'abord, à l'observation des deux premiers graphiques ci-contre :



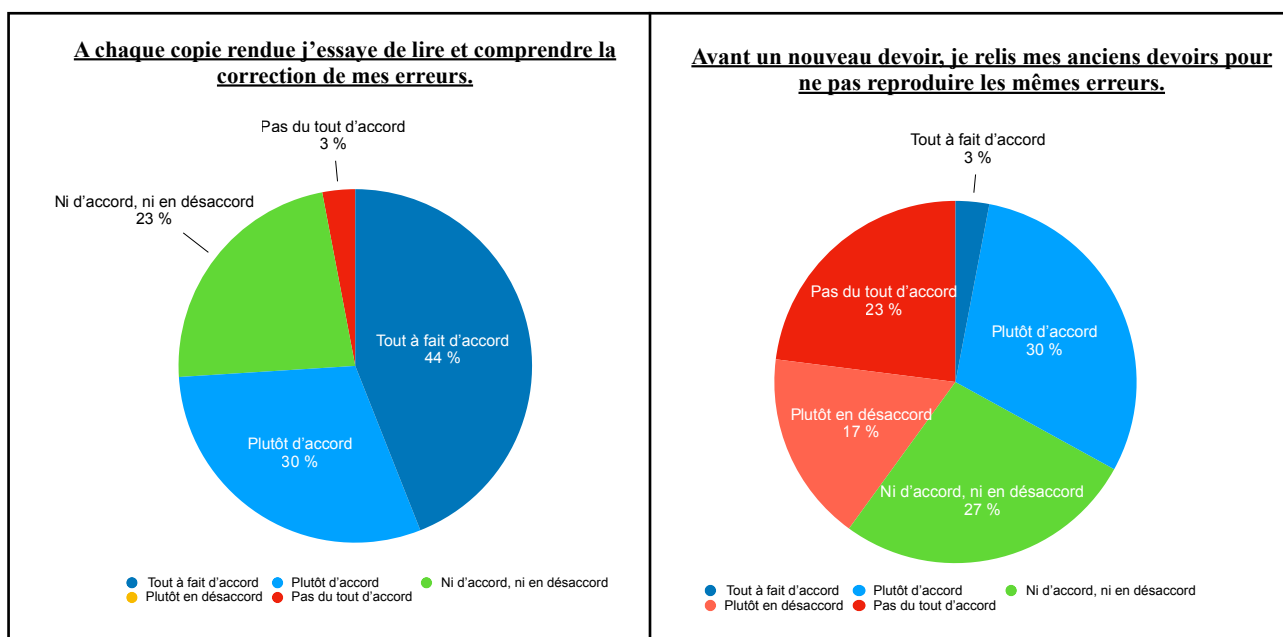
Graphique 1



Graphique 2

On constate que les élèves semblent avoir une vision relativement positive de la correction et de sa place dans l'apprentissage. 80 % d'entre eux sont plus ou moins d'accord avec le fait que la

correction permet de progresser contre 3 % de désaccord et 17 % d'opinion neutre. En parallèle, ils sont majoritaires à considérer que la correction est utile et qu'il n'y a pas que la note qui compte : 40 % sont pas du tout d'accord et 33 % sont plutôt en désaccord pour dire que la note est plus importante que la correction. Ceci, semble contredire dans une certaine mesure les propos de Roberge (2008) qui - comme détaillé en page 10 - affirme que les élèves seraient plus intéressés par la note que par la correction du professeur. De plus, à l'affirmation « cela m'aide lorsque le professeur fait un topo à l'oral sur les erreurs récurrentes dans nos écrits », on constate qu'à nouveau 80 % des élèves sont relativement d'accord (33% tout à fait d'accord et 47% plutôt d'accord) tandis que seulement 3% sont plutôt en désaccord. Ces résultats sembleraient entrer en contradiction avec mon expérience personnelle face aux élèves. En effet, en observant leur comportement lors de ces reprises, j'ai constaté que les élèves étaient très passifs : certains n'écoutaient pas et aucune question n'était posée par les élèves par la suite. Or, c'était ces raisons qui m'avaient mené à remettre en cause cette méthode de remédiation. Ensuite, en ce qui concerne le rapport des élèves face à la copie, les résultats du graphique 3 et 4 semblent démontrer un phénomène commun chez la plupart des élèves :

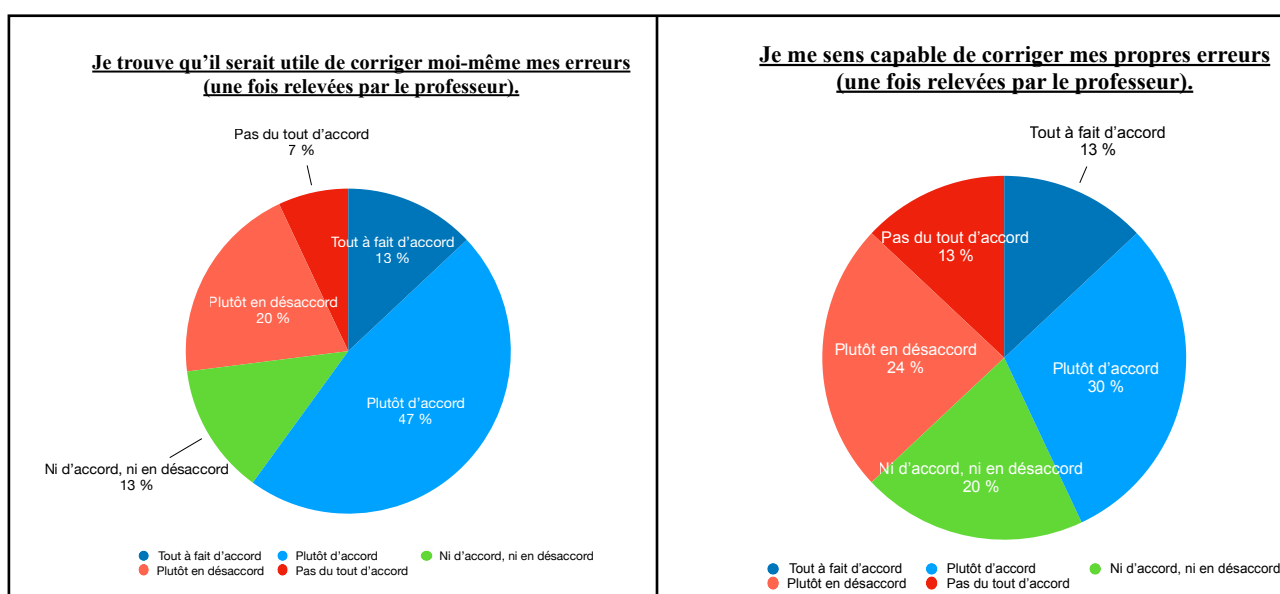


Graphique 3

Graphique 4

Ils sont relativement d'accord avec le fait qu'ils relisent et tentent de comprendre la correction une fois la copie rendue. Cela semble correspondre à mes constats sur le terrain puisque je leur laissais systématiquement cinq minutes afin d'étudier leur copie et de répondre à leurs questions individuelles. Il est d'ailleurs intéressant d'ajouter que lors de ce temps-là - et contrairement à la reprise orale générale - les élèves sont bien moins passives et posent beaucoup de questions puisqu'ils se sentent davantage concernés. Cependant, quand il s'agit de relire les anciennes copies

avant de rendre un nouveau devoir - dans le but de ne pas commettre systématiquement les mêmes erreurs - on constate très clairement que les résultats basculent. 27 % sont d'un avis plutôt neutre (ni d'accord, ni en désaccord) et environ 40 % sont plutôt en désaccord ou pas du tout en désaccord avec l'affirmation du graphique 4. Cela pourrait signifier que la correction a une importance pour les élèves sur le court terme (lors du rendu de la copie) mais que sur le long terme, la majorité n'y prête plus attention et/ou ne s'y réfère plus. Ceci constitue un élément de réponse face à mes hypothèses qui pourrait expliquer l'inefficacité de la correction directe, du moins tel que je l'avais mise en place avec mes élèves. Enfin, les deux dernières affirmations de ce questionnaire qui portent sur l'autocorrection ont donné lieu à des résultats qui m'ont pour le moins surpris :



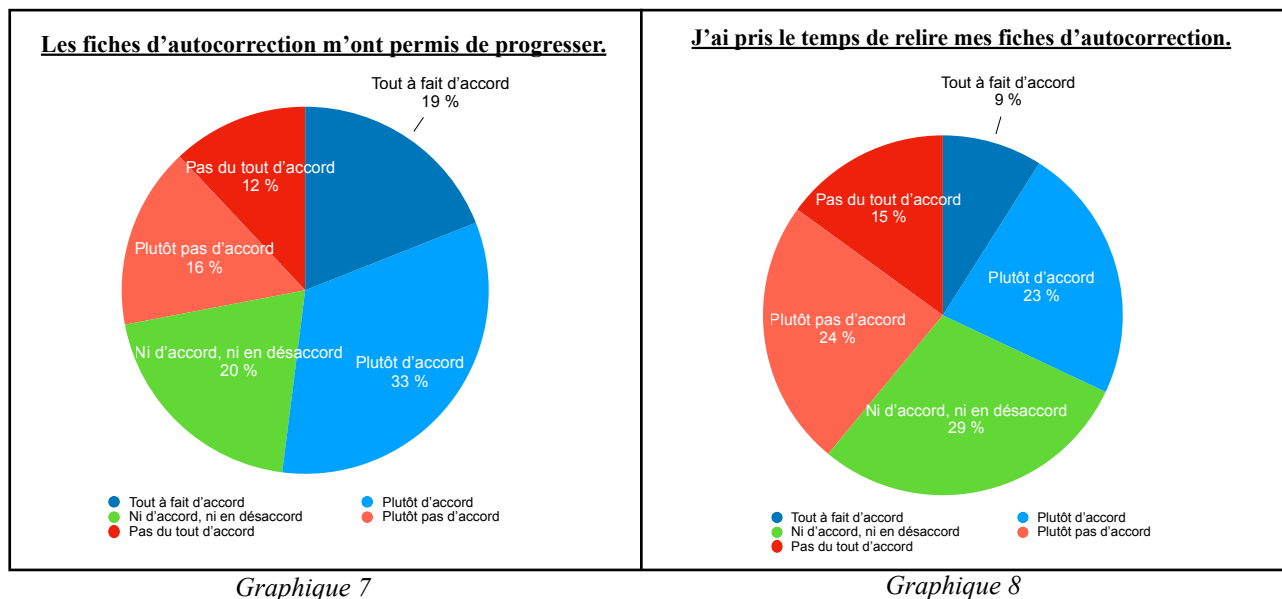
Graphique 5

Graphique 6

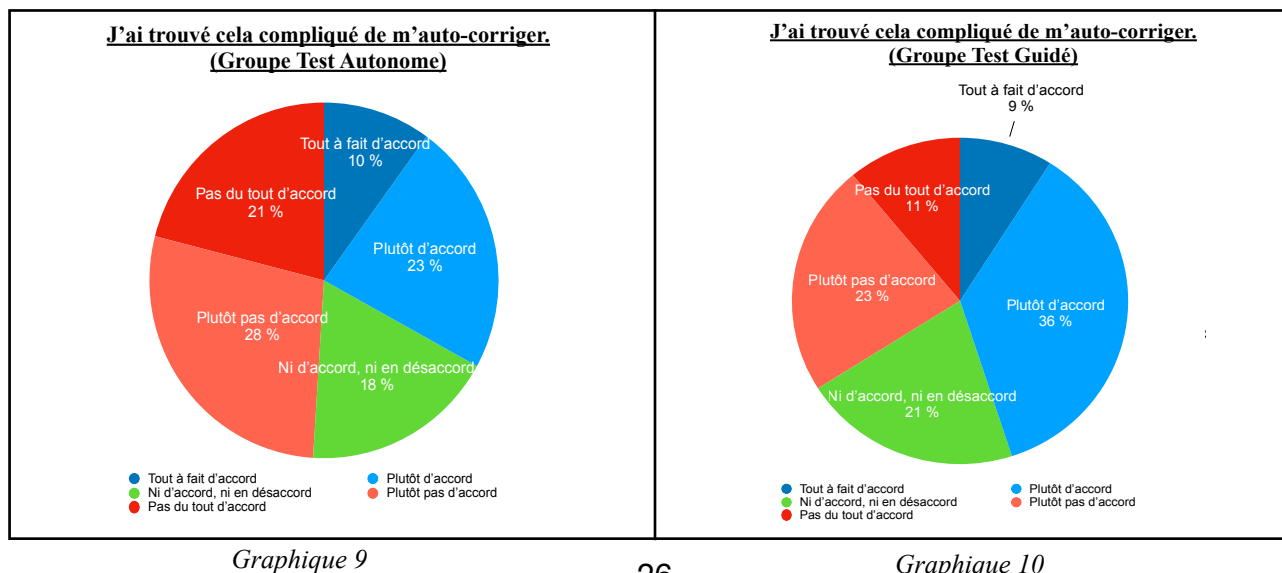
En effet, 47 % sont plutôt d'accord et 13 % sont tout à fait d'accord avec le fait qu'il serait pertinent pour les élèves de se corriger eux-mêmes. Cela signifie que plus de la moitié des élèves semble posséder une opinion relativement positive sur l'autocorrection. De plus, comme on peut le voir dans le graphique 6, environ 43 % sont tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec le fait qu'ils se sentent capables de réaliser cette tâche contre environ 37 % de désaccord (pas du tout d'accord et plutôt pas d'accord). Cela a été une assez bonne surprise pour moi. En effet, de par ma problématique de terrain et l'attitude de la plupart des élèves lors des corrections, je n'aurais guère imaginé que même au départ, l'autocorrection serait vue comme positive par une bonne partie des élèves et encore moins que presque la moitié d'entre eux se sentiraient capables de le faire.

Le second questionnaire a, quant à lui, été distribué à la fin de l'expérimentation et se compose de quatre affirmations (cf. Annexe 7). Le but était d'en savoir davantage sur la motivation et l'opinion des élèves concernant l'expérience dont ils venaient d'être les sujets. Il est intéressant

de relever que contrairement au premier questionnaire, où certaines tendances étaient clairement marquées, dans ce second questionnaire, les réponses sont relativement plus nuancées et disparates. Tout d'abord, lorsque l'on observe les réponses aux deux premières affirmations suivantes :



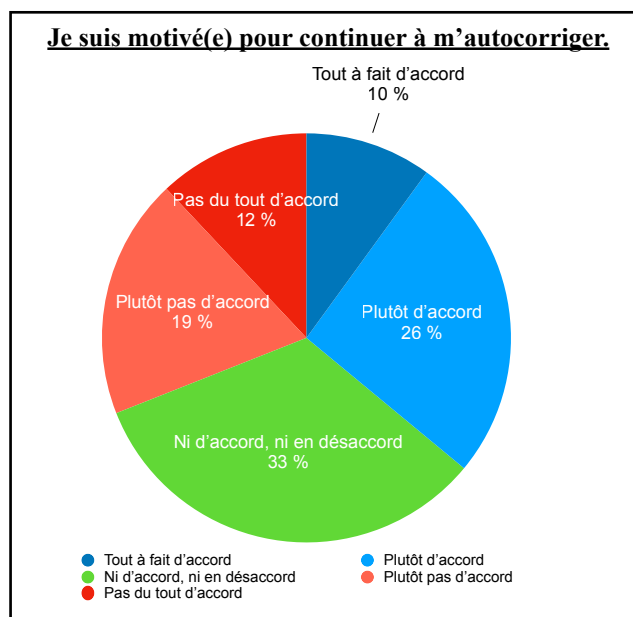
On se rend compte qu'une petite majorité d'élèves considère avoir relativement progressé grâce à l'autocorrection : 19 % sont tout à fait d'accord et 33 % sont plutôt d'accord contre 28 % d'avis négatifs (pas du tout d'accord et plutôt pas d'accord). Cependant, ils sont pourtant bien moins nombreux à avoir relu leurs fiches d'autocorrection dans l'optique de justement progresser. En effet, on constate une augmentation du nombre d'élèves ni d'accord, ni pas d'accord (de 20 % à 29 %), ainsi qu'une augmentation d'élèves en désaccord (d'un total de 28 % d'avis négatifs à 39 %). Bien que cette différence ne soit pas astronomique puisque seulement 32 élèves ont été sondés, on remarque tout de même un certain paradoxe chez quelques élèves qui considèrent avoir progressé grâce à la mise en place de l'autocorrection sans pour autant prêter attention à leurs fiches d'autocorrection par la suite. Ensuite, pour l'affirmation suivante :



J'ai décidé de diviser les résultats dans les deux graphiques ci-contre afin de séparer le « groupe-test autonome » du « groupe-test guidé » dans le but d'en savoir plus sur la place que le professeur devrait adopter dans ce processus d'autonomisation. Les résultats sont à nouveau surprenants puisqu'il y'a davantage d'élèves dans le « group- test autonome » (qui n'a bénéficié d'aucune aide) qui semblent avoir trouvé la tâche moins compliquée. En effet, dans ce groupe, on constate qu'il y a une petite majorité d'élèves qui ne sont relativement pas d'accord avec le fait que l'autocorrection soit compliquée (49 % de désaccord) tandis que dans le « groupe-test guidé », cette fois-ci la majorité considère la tâche comme étant relativement compliquée (seulement 34 % sont en désaccord). Cela semblerait démontrer qu'il serait dans l'intérêt du professeur et des élèves de ne pas les guider et de les laisser en autonomie complète face à cette tâche. En effet, comme précisé précédemment, les élèves dans le « groupe-test guidé » ont bénéficié d'une fiche-aide reprenant les règles grammaticales des erreurs fréquentes (c'est-à-dire les cinq types d'erreurs traitées). Il est possible que cette fiche ait été finalement contre-productive et qu'au lieu de les guider cela les ait davantage perturbés. En effet, certains ont potentiellement été submergés par tous ces rappels de règles visibles sur une seule et même feuille sachant qu'ils n'avaient pas forcément compris toutes ces règles ou bien qu'ils n'avaient pas nécessairement besoin de tous ces rappels - mais seulement de quelques-uns qui correspondent aux erreurs qu'ils ont eux-mêmes tendance à faire. Avec du recul et grâce à ce second questionnaire, je constate que le guidage fourni dans le but de leur faciliter la tâche peut ajouter de la complexité et limiter certains élèves qui auraient potentiellement coupé court à leur réflexion face à la fiche d'autocorrection par impression ou de peur que cela ne corresponde pas à ce qui était dans la fiche-aide. À l'opposé, le « groupe-test autonome » qui n'a pas bénéficié de cette fiche-aide, n'avait pas d'autres choix que de mener une réflexion en autonomie, c'est-à-dire en restituant leurs connaissances linguistiques ou bien en cherchant eux-mêmes des ressources qui valideraient ou invalideraient leurs hypothèses jusqu'à trouver une réponse qui leur semblerait cohérente. Le processus de recherche était donc effectué dans son entièreté par les élèves qui étaient libres de mobiliser des stratégies qui leur étaient propres et ne les limitaient donc pas. C'est donc peut-être pour les raisons suivantes qu'ils ont été plus nombreux à trouver cette tâche moins compliquée.

Afin de conclure sur le ressenti des élèves face à cette expérience, la dernière affirmation avait pour but de récolter des données quant à la motivation des élèves. En effet, l'une de mes premières hypothèses était qu'une fois l'autocorrection mise en place, cela serait source de motivation pour les élèves. Cependant, comme en témoigne le graphique 11, les résultats sont très partagés. En effet, presque un tiers (33 %) des élèves semble être ni d'accord, ni en désaccord pour maintenir de l'autocorrection tandis qu'un autre tiers - c'est-à-dire 31 % ne semble pas motivé pour

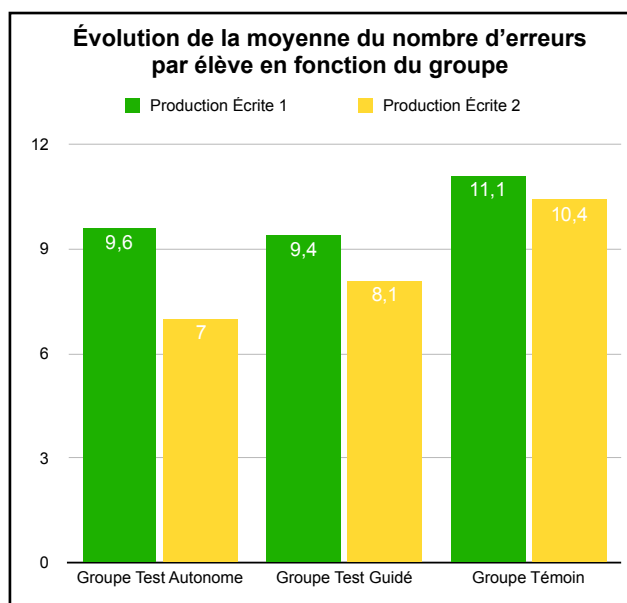
la maintenir (12 % pas du tout d'accord et 19 % plutôt pas d'accord). Enfin, dans le dernier tiers, on constate qu'il y a un pourcentage plus important d'élèves qui seraient motivés pour la maintenir : 36 % (avec 10 % qui sont tout à fait d'accord et 26 % plutôt d'accord) or en réalité puisque la population correspond à 32 élèves cela signifie que la différence entre ceux qui souhaiteraient la maintenir (36 %) et ceux qui ne le souhaiteraient pas (31 %) n'est en réalité que très moindre et ne correspond seulement qu'à un élève de différence ; il serait donc peu véridique d'affirmer - comme le graphique 11 le laisse paraître - que la majorité des élèves serait motivée pour maintenir de l'autocorrection ; cela invalide donc dans une certaine mesure l'hypothèse précédemment énoncée.



Graphique 11

4.1.2. Analyse et comparaison des groupes.

Afin de compléter l'approche qualitative apportée par les deux questionnaires et de se rendre compte de l'efficacité des différentes méthodes employées avec chaque groupe, il conviendrait de comparer l'évolution (entre les deux productions écrites) du nombre d'erreurs en fonction des groupes. Le tableau ci-contre synthétise les résultats obtenus qui sont retranscrits sous forme d'une moyenne d'erreurs par élève selon le groupe. Pour rappel, les seules erreurs prises en compte ici correspondent aux cinq types d'erreurs précédemment sélectionnées (erreurs d'accord, de déterminants, de prépositions, de pronom et de forme/conjugaison des verbes). Ce graphique a donc pour objectif d'offrir une première vue



Graphique 12

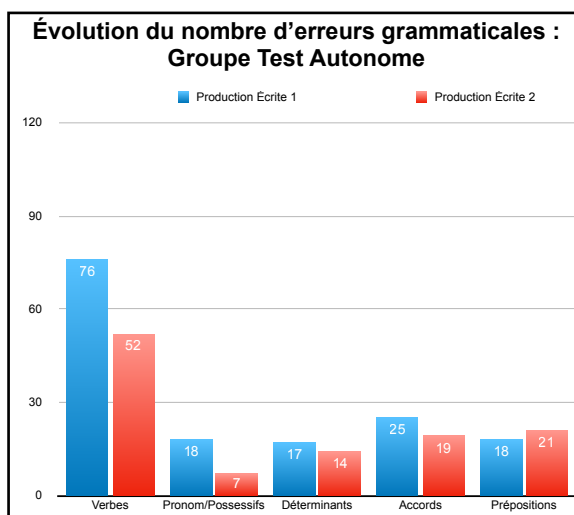
générale afin de relever les grandes tendances. C'est ainsi que l'on constate que le groupe qui semble avoir le plus progressé entre les deux productions écrites est le « groupe-test autonome » puisqu'il possède l'écart le plus grand. En effet, le nombre moyen d'erreurs par élève semble avoir diminué de 2,6 (de 9,6 à 7) contre 1,3 pour le « groupe-test guidé » et seulement 0,7 pour le groupe-

témoin qui a bénéficié d'une correction directe. On pourrait donc en conclure que cela valide mon hypothèse première et apporte une réponse à ma problématique : au vu de ces chiffres, l'autocorrection serait un moyen de remédiation plus efficace que la correction directe. De plus, afin que cette autocorrection soit davantage efficace et comme en démontre le graphique, il conviendrait que le professeur se mette en retrait afin que le processus de réflexion des élèves ait lieu en autonomie complète et non de manière guidée. Ceci vient compléter les résultats du second questionnaire et permet donc d'apporter une réponse à mon interrogation quant à la posture de l'enseignant dans ce processus d'autonomisation. J'ajouterais de plus, que le « groupe-test autonome » s'est démarqué lors de l'expérimentation par son implication. En effet, la plupart des élèves de ce groupe semblaient davantage motivés par la tâche ce qui pourrait justifier leurs meilleurs résultats et l'efficacité de cette méthode.

Cependant, il conviendrait de préciser que les résultats restent limités puisqu'ils ne portent que sur deux tâches écrites et que les différences entre chaque groupe ne sont pas vertigineuses. Il serait donc risqué d'affirmer catégoriquement que l'autocorrection est la meilleure méthode à appliquer afin de remédier aux erreurs grammaticales. Comme évoqué dans ma partie théorique, ce constat semble donc correspondre à celui de la plupart des chercheurs qui ont comparé l'autocorrection à la correction directe et qui en ont conclu que les différences entre les deux méthodes restent relativement peu concluantes sur le court terme.

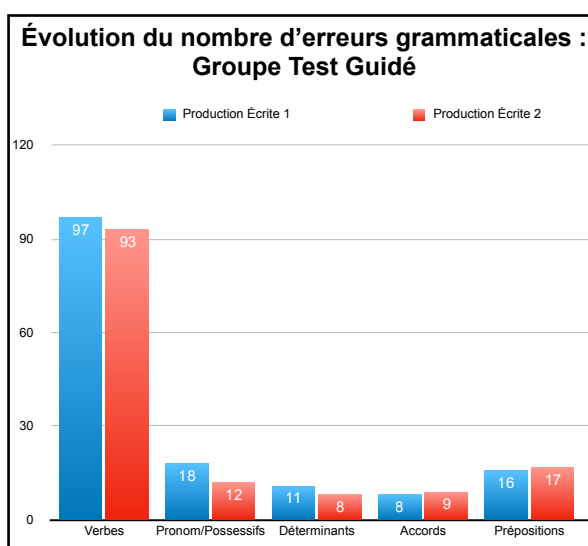
4.1.3. Efficacité par type d'erreurs.

Un autre constat intéressant est que l'efficacité de chacune des méthodes mises en place semble plus ou moins importante en fonction du type d'erreurs. Les graphiques ci-contre présentent leur évolution pour chacun des groupes permettant ainsi d'apporter des réponses plus précises quant à l'efficacité de chacune des méthodes. Le graphique 13 porte sur le « groupe-test autonome » qui



semble être le groupe pour lequel la remédiation a été la plus efficace. En étudiant plus précisément l'évolution de chaque type d'erreurs, on constate que l'autocorrection en autonomie complète - dont ils ont bénéficié - semble avoir porté ses fruits sur quatre des cinq catégories d'erreurs. L'efficacité la plus marquée porte sur les erreurs de verbe (conjugaison ou forme). Ceci semble relativement surprenant puisque les erreurs liées au groupe verbal sont

souvent complexes à corriger puisqu'elles englobent une multitude de règles et d'exceptions. Bien qu'elles restent des erreurs « traitables », elles le sont bien moins que d'autres. Or, comme nous avons pu le voir plus tôt, Ferris (1999) recommande de conserver l'autocorrection seulement pour les erreurs facilement traitables. Ainsi, les chiffres ci-contre semblent montrer que même pour les erreurs difficilement traitables, l'autocorrection en complète autonomie pourrait être un moyen de remédiation efficace. Celle-ci semble aussi valable pour les erreurs portant sur les pronoms et possessifs (tel que l'inversion de « her » et « his » par exemple) puisque le nombre d'occurrences de ces erreurs a été divisé par un peu plus de deux. De manière moins flagrante, on note aussi une diminution du nombre d'erreurs liées aux accords (- 6) et déterminants (- 3). Cependant, on constate trois occurrences d'erreurs de prépositions en plus dans les 16 copies de ce groupe. Bien que la différence reste moindre, on peut tout de même souligner que la méthode employée avec ce groupe et qui, jusqu'ici semblait être la plus efficace, n'a donc pas permis de diminuer ce dernier type d'erreurs.

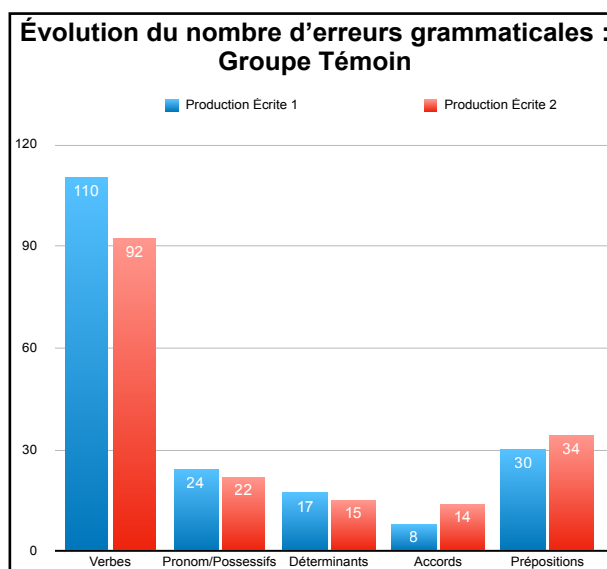


Graphique 14

En ce qui concerne, le « groupe-test guidé », on constate que cette méthode semble avoir fait diminué le nombre d'erreurs seulement pour celles qui portent sur les verbes, les pronoms, les possessifs et les déterminants. Néanmoins, les écarts entre les deux productions écrites pour chaque type d'erreurs apparaissent comme étant bien moins marqués que pour le groupe précédent. En effet, au vu de ce graphique 14, on constate que les élèves ont été relativement constants entre les deux productions écrites puisque le plus grand écart visible se limite à une diminution de 6 erreurs dans 16 copies et porte sur les pronoms et possessifs. On observe aussi une légère augmentation du nombre d'erreurs d'accords et de prépositions. Cela permet donc de remettre en cause cette méthode qui - sur ce court terme - ne semble pas permettre de remédier efficacement aux erreurs grammaticales. Ainsi, ceci semble confirmer l'hypothèse émise lors de l'analyse du second questionnaire quant à la contre-productivité du guidage apporté lors de l'autocorrection.

Il est intéressant de noter que pour le groupe-témoin et comme présenté dans le graphique 15, les tendances sont très similaires à celles du « groupe-test guidé » puisqu'ici aussi, les élèves

Graphique 15



s'expliquer par le fait que les deux méthodes utilisées - c'est-à-dire l'autocorrection guidée et la correction directe - sont en réalité assez similaire. En effet, après réflexion et au vu de ces chiffres, j'ai pu me rendre compte que dans les deux cas, j'intervenais dans leur processus de réflexion en tentant de les aider avec une reprise orale et une fiche-aide et que les élèves étaient donc relativement passifs même le groupe qui devait par la suite tenter de s'auto-corriger.

Encore une fois, ceci semble confirmer les propos énoncés lors de la première vue générale offerte par le graphique 12. Malgré le fait que l'autocorrection en complète autonomie - mise en place avec le « groupe-test autonome » - ne semble pas permettre de diminuer le nombre d'erreurs prépositionnelles et possède une efficacité variable selon le type d'erreurs traité, elle semble être tout de même plus efficace que les deux autres méthodes employées avec le « groupe-test guidé » et le groupe-témoin puisque dans le graphique 13, les diminutions semblent davantage marquées pour la quasi-totalité des catégories d'erreurs. Cependant, de par les limites précédemment énoncées et dans le but d'apporter des réponses plus précises dans le futur, il serait nécessaire de modifier certains paramètres afin d'optimiser l'expérimentation présentée ci-contre.

4.2. Pistes d'amélioration.

Il conviendrait tout d'abord, d'apporter des pistes d'améliorations quant aux limites présentées précédemment. Ainsi, dans la mesure du possible, il serait plus judicieux de mettre en place cette expérimentation sur le long terme (c'est-à-dire sur plus de deux productions écrites) et avec une population plus large. En effet, comme le préconisent certains chercheurs tels que Ferris (2004, p. 50), ce sont des paramètres importants afin d'améliorer la fiabilité de l'analyse car, sur le court terme, il est difficile de relever des différences notables. En ce qui concerne la population,

plus celle-ci est large, plus certaines tendances seront visibles et permettront d'émettre des propos davantage concluants. En effet, comme nous avons pu le voir dans les graphiques précédents, le fait que chaque groupe ne se composait que de 16 élèves créait des différences trop moindres pour répondre catégoriquement à certaines de mes hypothèses. En ce qui concerne les questionnaires et afin de s'assurer que les élèves ne répondent pas ce qui est attendu d'eux, il serait pertinent de confronter leurs réponses à ce qui est observable en classe afin de voir s'il y a une corrélation ou bien une opposition entre ces deux paramètres. Puis, dans le but de répondre à la limite liée à la volatilité de la motivation chez les élèves - qui pourrait influencer les résultats - on pourrait envisager d'intégrer des points bonus dans le barème des productions écrites pour les élèves qui auraient effectué le travail avec sérieux. Cela permettrait de motiver davantage d'élèves, mais aussi de valoriser leurs efforts. Enfin, il serait nécessaire d'approfondir le travail effectué sur la source des erreurs car de nombreux élèves n'ont pas complété cette partie dans la fiche d'autocorrection, potentiellement car ils n'avaient pas compris les concepts évoqués.

Pour aller plus loin dans le processus de remédiation et afin d'affiner l'expérimentation, il serait intéressant de mettre en place des exercices communs à chaque groupe et portant sur les cinq catégories d'erreurs sélectionnées. Cela permettrait d'apporter des données qui ne se limiteraient pas au comptage d'erreurs dans chaque copie et qui permettraient donc de mieux jauger l'évolution de chaque groupe. En effet, en étudiant les résultats de ces exercices, il serait possible de voir quel groupe semble le mieux s'en sortir et donc donner plus de détails quant à l'efficacité de chacune des méthodes employées. Cela permettrait aussi de consolider les savoirs acquis par les élèves lors de la remédiation et de peut-être générer davantage d'interaction et de questions grâce à des exemples concrets et non seulement une reprise générale.

5. Conclusion

Cette première année en tant qu'enseignante a été très formatrice sur de nombreux aspects. Du fait de mon manque d'expérience sur le terrain, j'ai eu l'occasion dès le début d'année de m'interroger à plusieurs reprises sur mes pratiques. L'une de mes principales interrogations portait sur la correction des erreurs grammaticales à l'écrit. Comme j'ai pu le détailler précédemment, la méthode que j'avais appliquée avec mes élèves de seconde afin d'y remédier m'avait semblé guère efficace. J'ai ainsi décidé de dédier ce mémoire à ce problème de terrain afin de tenter de trouver la méthode de remédiation la plus adaptée. Instinctivement, je me suis tournée vers l'autocorrection qui était un concept évoqué à plusieurs reprises par mes professeurs lors de ma formation. Mes hypothèses portaient sur le fait que l'autonomisation des élèves face à la correction permettrait

d'éradiquer davantage d'erreurs grammaticales dans les productions écrites des élèves tout en étant source de motivation et de valorisation.

Au travers de la lecture de nombreux ouvrages, j'ai très vite constaté que j'étais loin d'être la seule personne à m'être interrogée sur la question et que la correction était depuis très longtemps l'objet d'un riche débat. Nombreux sont les chercheurs à avoir débattu de sa pertinence, mais aussi sur la meilleure méthode à adopter. Cela a donné lieu à une multitude d'expériences qui pourtant, ne permettent toujours pas d'apporter de réponses claires et définitives sur la question. En effet, la correction étant un sujet vaste et riche en possibilités expérimentales, cela a donné parfois lieu à de nombreuses conclusions contradictoires. J'ai donc modestement tâché d'apporter ma pierre à l'édifice en menant une expérimentation en accord avec les précautions apportées par les chercheurs afin de résoudre cette problématique de terrain. En réalité, cela s'est avéré bien plus complexe qu'anticipé. Bien que j'ai tenté d'apporter des réponses les plus objectives possibles en croisant à la fois une approche qualitative et une approche quantitative - afin de contourner certains biais apportés par chacune de ces méthodes - j'ai vite été confronté à de nombreuses limites telles que le dédoublement des groupes, le confinement, le manque de temps ou encore l'aspect très chronophage de cette expérimentation.

Cependant, grâce à un peu d'adaptation et de compromis, j'ai espoir que ce mémoire aura tout de même réussi à apporter un début de réponse quant aux interrogations soulevées en amont de l'étude. Avec ces données restreintes, j'en ai conclu qu'à première vue lorsque le professeur est en retrait et n'intervient pas dans le processus de réflexion des élèves, l'autocorrection pourrait être plus efficace qu'une correction directe. De plus, le groupe en autonomie complète semblait être celui qui était davantage motivé pour maintenir l'autocorrection. Donc dans une certaine mesure, j'ai pu constater que l'autonomisation apportée par l'autocorrection a eu un effet positif sur la motivation des élèves et leur a permis de prendre conscience de l'importance de la correction dans l'apprentissage. Il serait donc très intéressant de développer ce sens de l'autonomie, mais aussi de la collaboration chez les élèves dans d'autres aspects que la correction, afin de le faire prendre conscience de l'étendue de leurs capacités, de leur apporter un enseignement davantage explicite ou encore de développer des capacités qui leur seront certainement indispensables dans leur vie professionnelle.

6. Bibliographie

7.1. Ouvrages

Campenhoudt, V. L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales - 5e éd.* Paris : DUNOD.

Ferris, D. R. (2002) *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan press.

Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge : Cambridge University Press.

7.2. Articles d'une revue

Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 191–205.

Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 17(2), 102–118.

Bitchener, J., & Knoch, U. (2010b). Raising the linguistic accuracy level of advanced L2 writers with written corrective feedback. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 207–217.

Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267–296.

Delforce, B. (1986). Les élèves face aux devoirs et aux copies corrigées : bavardage inutile, réactions aberrantes ou discours révélateur ? *Études de communication*, 7, 91–116.

Eslami, E. (2014). The Effects of Direct and Indirect Corrective Feedback Techniques on EFL Students' Writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 445–452.

Ferris, D. R. (1999). The case for grammar correction in L2 writing classes. A response to Truscott (1996), *Journal of Second Language Writing*, 8, 1–10.

Ferris, D., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes. *Journal of Second Language Writing*, 10(3), 161–184.

Ferris, D. R. (2004). The “Grammar Correction” Debate in L2 Writing : Where are we, and where do we go from here ? (and what do we do in the meantime... ?). *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 49–62.

Jamalinesari, A., Rahimi, F., Gowhary, H., & Azizifar, A. (2015). The Effects of Teacher-Written Direct vs. Indirect Feedback on Students' Writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192, 116–123.

- Kepner, C. G. (1991). An Experiment in the Relationship of Types of Written Feedback to the Development of Second-Language Writing Skills. *The Modern Language Journal*, 75(3), 305–313.
- Lalande, J. F. (1982). Reducing Composition Errors : An Experiment. *The Modern Language Journal*, 66(2), 140–149.
- Landure, C., & Boulton, A. (2010). Corpus et autocorrection pour l'apprentissage des langues. *ASp* 57, 11–30.
- Lantolf, J., & Appel, G. (Eds.). (1994). Vygotskian approaches to second language research. *Norwood, NJ: Ablex, Publishing Corporation*.
- Roberge, J. (2008). Rendre plus efficace la correction des rédactions. *Rapport PAREA, Cégep André Laurendeau*, 1-16.
- Semke, H. D. (1984). Effects of the Red Pen. *Foreign Language Annals*, 17(3), 195–202.
- Schmidt, R. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Truscott, J. (1996). The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning*, 46(2), 327–369.
- Truscott, J. (2007). The effect of error correction on learners' ability to write accurately. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 255–272.
- Williams, J. (2012) The potential role (s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), pp. 321-331.

7.3. Thèses

- El Harrasi, S. N. M. (2019). *The effectiveness of direct and indirect written corrective feedback in improving the grammatical accuracy of Omani EFL learners* (Thèse).
- Sanchez Gomez, V. (2013). *Production Écrite : Processus de Correction Collective et d'Autocorrection chez les Apprenants de FLE*. (Thèse)

7.4. Pages internet

- Billard, M.J. (2011). *Les corrections en classe*. Académie de Limoges. Retrieved February 16, 2021, from http://pedagogie.ac-limoges.fr/ia87/IMG/pdf/les_corrections_en_classe.pdf

7. Annexes

Annexe 1 : Premier questionnaire distribué en amont de l'expérimentation

Questionnaire 1

Ce questionnaire porte sur la **correction des erreurs à l'écrit en anglais**. Pour chacune d'entre-elles, veuillez cocher si vous êtes...

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt en désaccord	Pas du tout d'accord
Je trouve que la correction me permet de progresser.					
La note est plus importante que la correction.					
Cela m'aide lorsque le professeur fait un topo à l'oral sur les erreurs récurrentes dans nos écrits.					
A chaque copie rendue j'essaye de lire et comprendre la correction de mes erreurs.					
Avant un nouveau devoir, je relis mes anciens devoirs pour ne pas reproduire les mêmes erreurs.					
Je trouve qu'il serait utile de corriger moi-même mes erreurs (une fois relevées par le professeur).					
Je me sens capable de corriger mes propres erreurs (une fois relevées par le professeur).					

Commentaires :

.....
.....
.....
.....

Annexe 2 : Second questionnaire distribué en aval de l'expérimentation

Questionnaire 2

Ce questionnaire porte sur **l'autocorrection des erreurs à l'écrit en anglais**. Pour chacune d'entre-elles, veuillez cocher si vous êtes...

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt en désaccord	Pas du tout d'accord
J'ai pris le temps de relire mes fiches d'autocorrection.					
Les fiches d'autocorrection m'ont permis de progresser.					
J'ai trouvé cela compliqué de m'auto-corriger. (Groupe test autonome)					
J'ai trouvé cela compliqué de m'auto-corriger. (Groupe test guidé)					
Je suis motivé(e) pour continuer à m'auto-corriger.					

Commentaires :

.....

.....

.....

.....

Annexe 3 : Exemple de fiche d'autocorrection remplie par un élève (avant vérification de ma part)

FICHE AUTOCORRECTION			
N°	Phrase contenant l'erreur (ou les erreurs)	Analyse (source de l'erreur + règle)	Forme Correcte
①	" <u>childrens</u> of the Rye village"	Il faut mettre un déterminant devant le nom	"The childrens of the Rye village"
②	"Bullock is questioning x victim's sister."	On dit <u>la</u> sœur de la victime	"Bullock is questioning the victim's sister"
③	"Susan <u>murmur</u> "	Dans la partie narration on utilise le présent simple	"Susan murmured"
④	"I went to pick up <u>candy</u> "	"les bonbons" est au pluriel	"I went to pick up candies"
⑤	"she was giving birth x her son"	On dit "elle donnait naissance <u>à</u> son fils"	"she was giving birth to her son"
⑥	"my brother <u>hate</u> children."	A la 3 ^e personne du singulier la terminaison est -s	"my brother hates children."
⑦	"I will examine the murder place for <u>find</u> clues"	pour trouver = to find	"I will examine the murder place to find clues"

Annexe 4 : Fiche « Analyser la source de ses erreurs »

ANALYSER LA SOURCE DE SES ERREURS

Avant de se corriger, il est important de comprendre ce qu'implique une correction et donc d'analyser la source potentielle de ces erreurs! Ainsi, voyons ensemble quelles sont les principales origines de ces erreurs afin que vous puissiez être capable de le faire vous même.

(Pour ce travail, on se focalisera seulement sur les erreurs de grammaire à l'écrit.)

• Le Calque

Le calque provient de l'influence qu'a le français sur l'apprentissage de l'anglais. En effet, la plupart des élèves réfléchissent d'abord en français puis traduisent vers l'anglais. Le problème avec ce procédé c'est que l'anglais ne fonctionne pas toujours comme le français. **Il arrive bien souvent qu'entre ces deux langues, l'ordre ou le fonctionnement syntaxique soient différent!**

Ex: Je suis allée au supermarché —> *I am went to the supermarket

Ici, la phrase en anglais est grammaticalement incorrecte car le passé composé n'existe pas en anglais (on le remplace par le prétérit). La phrase correcte est donc: I went to the supermarket.

• La Sur-généralisation

Parfois, l'élève apprend des règles grammaticales et les applique dans des contextes qui n'ont pas lieu d'être; on dit donc qu'il « **sur-généralise** » la règle.

Ex: *I accidentally **cutted** my hand. —> Au lieu de: I accidentally cut my hand.

Ici, l'erreur provient du fait que la règle de base concernant le prétérit est: Base Verbale + -ED. Or cela n'est pas le cas pour tout les verbes! En effet, les verbes irréguliers ne fonctionnent pas de cette manière; il y'a donc une sur-généralisation.

• Erreur de Performance

Ce type d'erreur arrive à tout le monde (*même aux plus aguerris!*). Il s'agit des erreurs de performance, c'est-à-dire les **erreurs d'inattention**. D'où l'importance de toujours se relire!

• Non-Compréhension de la Règle

Il arrive parfois que certains élèves **ne connaissent pas la règle de grammaire à appliquer** ou bien **qu'ils ne l'aient pas bien compris**. (*Pas de panique, c'est en faisant des erreurs que l'on fini par comprendre comment cela fonctionne!*)

Autre:

Il est possible que certaines erreurs soient **propres à votre apprentissage** et ne rentrent pas dans ces catégories. À vous d'essayer d'expliquer quelle en est la cause!

Annexe 5 : Fiche « Erreurs Récurrentes »

Erreurs récurrentes - Tâche Finale 2

Déterminants THE / Ø / A

- **Article zéro (Ø)**: Lorsque le nom est au **pluriel**, **indénombrable** ou représente un **concept**
ex: « She is in Ø love » « did you buy Ø flowers? » etc...
- **THE (= le/la)**: Lorsque l'on parle de quelque chose de **spécifique**, **connu** de la personne qui parle, ou dont l'unicité est **expliqué juste après**.
*ex: « did you see the coat **that my mother bought me** » (on sait de quel manteau il s'agit puisqu'elle explique juste après duquel elle parle)*
- **A (un/une)**: On utilise « a » pour le reste
ATTENTION = quand le mot d'après commence par une voyelle on dit « an »

Pronoms

- | | | |
|--------------------------------------|---|---|
| - She (féminin) | → | Her (déterminant possessif) |
| - He (masculin) | → | His (déterminant possessif) |
| - It (objet, animal, concept) | → | Its (déterminant possessif), <i>à ne pas confondre avec</i>
<i>« it's » qui est la contraction de « it is » (c'est)</i> |

Accords

- On n'oublie pas le -s à la **troisième personne du singulier au présent**
- On n'oublie pas le -s au **pluriel!** (*Exceptions: child → children, person → people*)
- BE au prétérit = was (sujet au singulier) / **were** (sujet au pluriel)

Prépositions

- Depuis + date / événement passé = **SINCE**
- Depuis + durée = **FOR**
- Il y'a + durée = **AGO** (après le groupe nominal)
ex: a long time ago
- Pour + nom = **FOR**
- Pour + verbe = **TO**
- Quand il n'y a pas de mouvement = **AT**
ex: she is at home
- Quand il y'a un mouvement / déplacement (*ex: he went to the supermarket*) OU pour exprimer le but (*ex: she went out to get some fresh air*) = **TO**
- Provenance = **FROM**
- On localise quelque chose dans un lieu = **IN**
- On pénètre un lieu = **INTO**

Conjugaison des verbes

(Revoir le cours sur les temps!)

- **Prétérit**: narration / événements passés et terminés (*Quelque fois, il faut distinguer le présent de narration ou de description du prétérit qui relate des faits passé*)
- **Concordance des temps**: Si on raconte des faits au passé, on reste au passé (en général prétérit), on ne peut pas passer du prétérit au présent au cours d'une même phrase.

Annexe 6 : Données récoltées à partir du premier questionnaire

Questionnaire 1

Ce questionnaire porte sur la **correction des erreurs à l'écrit en anglais**. Pour chacune d'entre-elles, veuillez cocher si vous êtes...

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt en désaccord	Pas du tout d'accord
Je trouve que la correction me permet de progresser.	30 %	50 %	17 %	3 %	0 %
La note est plus importante que la correction.	0 %	7 %	20 %	33 %	40 %
Cela m'aide lorsque le professeur fait un topo à l'oral sur les erreurs récurrentes dans nos écrits.	33 %	47 %	17 %	3 %	0 %
A chaque copie rendue j'essaie de lire et comprendre la correction de mes erreurs.	44 %	30 %	23 %	0 %	3 %
Avant un nouveau devoir, je relis mes anciens devoirs pour ne pas reproduire les mêmes erreurs.	3 %	30 %	27 %	17 %	23 %
Je trouve qu'il serait utile de corriger moi-même mes erreurs (une fois relevées par le professeur).	13 %	47 %	13 %	20 %	7 %
Je me sens capable de corriger mes propres erreurs (une fois relevées par le professeur).	13 %	30 %	20 %	24 %	13 %

= total de 32 élèves

Annexe 7 : Données récoltées à partir du second questionnaire

Questionnaire 2

Ce questionnaire porte sur **l'autocorrection des erreurs à l'écrit en anglais**. Pour chacune d'entre-elles, veuillez cocher si vous êtes...

	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt en désaccord	Pas du tout d'accord
J'ai pris le temps de relire mes fiches d'autocorrection.	9 %	23 %	29 %	24 %	15 %
Les fiches d'autocorrection m'ont permis de progresser.	19 %	33 %	20 %	16 %	12 %
J'ai trouvé cela compliqué de m'auto-corriger. (Groupe test autonome)	10 %	23 %	18 %	28 %	21 %
J'ai trouvé cela compliqué de m'auto-corriger. (Groupe test guidé)	9 %	36 %	21 %	23 %	11 %
Je suis motivé(e) pour continuer à m'auto-corriger.	10 %	26 %	33 %	19 %	12 %

= total de 32 élèves