



HAL
open science

Le traitement de l'erreur en cours d'anglais : quels impacts sur l'implication d'élèves de Seconde

Camille René-Bois

► To cite this version:

Camille René-Bois. Le traitement de l'erreur en cours d'anglais : quels impacts sur l'implication d'élèves de Seconde. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-04042031

HAL Id: dumas-04042031

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04042031>

Submitted on 22 Mar 2023

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.

Université des Antilles – I.N.S.P.E. de Martinique

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

Mention Second degré

Parcours Anglais



**LE TRAITEMENT DE L'ERREUR EN COURS D'ANGLAIS :
QUELS IMPACTS SUR L'IMPLICATION D'ÉLÈVES DE SECONDE?**

Mémoire présenté par Camille RENÉ-BOIS

Sous la direction de M. N'GUIRANE

Année universitaire: 2021 / 2022

Table des matières

Déclaration de non plagiat.....	1
Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire soutenu.....	2
Résumé:.....	5
Sigles et abréviations.....	6
INTRODUCTION.....	7
PARTIE I: PARTIE THÉORIQUE.....	9
Chapitre I: La notion d'erreur, un peu d'histoire.....	10
1. L'erreur: étymologie et conception traditionnelle.....	10
2. De la faute à l'erreur.....	11
3. Typologie des erreurs.....	11
4. L'influence de la nativisation sur l'erreur.....	12
Chapitre II: L'évolution de la perception de l'erreur à travers les courants pédagogiques..	14
1. La place de l'erreur dans l'école traditionnelle.....	14
2. L'erreur, un nouveau statut au sein de l'école nouvelle.....	15
3. L'école moderne et les techniques Freinet pour surmonter l'erreur.....	15
Chapitre III: Processus de correction de l'erreur.....	17
1. La posture de l'enseignant face à l'erreur en classe de langue.....	17
2. Techniques pour une correction plus stimulante à l'oral.....	18
3. Les quatre facteurs déterminants pour surmonter l'erreur.....	19
4. L'apport des sciences cognitives pour tenter d'anticiper les erreurs.....	20
Problématique et hypothèses.....	22
PARTIE II: PARTIE EMPIRIQUE.....	23
Chapitre I: Procédure de recueil des données.....	24
1. Présentation de la population.....	24
2. Conceptions de l'activité ponctuelle et du dispositif.....	25
2.1. Activité ponctuelle de traduction.....	25

2.2 Dispositif de correction de l'erreur à l'oral.....	27
Chapitre II: Mise en œuvre et présentation des résultats de l'expérimentation.....	29
1. Déroulés de l'activité ponctuelle et du dispositif.....	29
1.1 L'activité ponctuelle.....	29
1.2. Le dispositif.....	31
2. Présentation et interprétations des résultats.....	33
2.1. L'activité ponctuelle.....	33
2.2 Analyse des résultats du dispositif.....	35
PARTIE III: PARTIE RÉFLEXIVE.....	37
CONCLUSION.....	41
BIBLIOGRAPHIE:.....	43
ANNEXES.....	46

Résumé:

Ce mémoire s'intéresse à l'importance de la posture de l'enseignant d'anglais face à l'erreur en didactique des langues. En effet, la façon dont l'enseignant réagit lorsqu'un élève commet une erreur peut avoir une influence considérable sur l'implication de ce dernier notamment en classe de langue. Il est capital que l'enseignant développe des techniques pour amener les apprenants à prendre conscience de leurs erreurs – qu'elles proviennent de la nativisation ou de la typologie des erreurs dressée par Jean-Pierre Astolfi (2017)– en mettant tout en œuvre pour éviter toute sorte de stigmatisation. L'objectif sera donc de reconnaître l'erreur comme une étape clé du processus d'apprentissage et pouvoir ainsi la dédramatiser notamment grâce à l'émergence de nouvelles techniques et pratiques. Parmi elles, nous retrouverons l'importance des *feedback*, les corrections sur le fait ou correction différée proposées par Rolf Donald – professeur d'anglais à Eastbourne Language School, l'évaluation positive introduite par le CECRL et bien d'autres.

Mots-clés: erreur, didactique des langues, feed-back, nativisation, processus d'apprentissage.

Abstract:

This work focuses on the influential nature of the teacher's response when it comes to handling mistakes within the framework of language didactics. The manner teachers respond to mistakes can indeed have a significant impact on the learner's implication in foreign language class. It is quintessential that teachers develop techniques enabling learners to realise they did a mistake leaving out any sort of stigmatisation. We will tackle many mistake drivers such as nativisation or the ones from the mistake typology formulated by Jean-Pierre Astolfi (2017). The final purpose will be to consider mistakes as part of the learning process so that learners can be able to overcome them. We will review the practices and techniques that enable students and teachers to cope with them, including the relevance of feedback, on-the spot and delayed corrections introduced by Rolf Donald – English teacher at Eastbourne Language School, positive assessment introduced by the CECRL and many others.

Key-words: feedback, language didactics, learning process, mistake, nativisation

Sigles et abréviations

B.O. : Bulletin Officiel

CECRL: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, créé en 2001

CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

L1 : langue source (qui est généralement la langue maternelle)

L2 : langue cible (correspondant à la langue enseignée ; ce sera l'anglais dans le cadre de cet mémoire)

LVE : Langue Vivante Étrangère

PAP : Plan d'Accompagnement Personnalisé

INTRODUCTION

Commentant les résultats de l'enquête PISA 2018, François Jarraud (2019), enseignant journaliste du Café Pédagogique, atteste que « les élèves en France expriment un plus faible sentiment d'auto-efficacité et une plus grande peur de l'échec que la moyenne observée dans les pays de l'OCDE. ». Mais alors, d'où provient cette peur ? La traditionnelle stigmatisation de l'erreur au sein de l'école française pourrait bien y être pour quelque chose. C'est d'ailleurs au cours de mon stage d'observation de M1 en collège que mon intérêt pour l'erreur s'est révélé face à la réalité du terrain. En effet, prendre la parole constituait un vrai défi pour la plupart des élèves. Les corrections du professeur semblaient également redoutées, il est vrai que plupart du temps ils en sortaient découragés voire frustrés. Chez certains la correction faisait même naître un réel blocage, et ils finissaient par se renfermer sur eux-mêmes. Il n'était pas rare d'observer une baisse d'enthousiasme suite aux reprises du professeur lors de passages à l'oral. C'est la raison pour laquelle j'ai décidé de me pencher sur les effets et techniques liés au traitement de l'erreur dans le but de la surpasser. Car en effet, l'un des principaux objectifs de l'école est d'amener les élèves vers la réussite ; il est courant qu'un apprenant soit récompensé pour avoir obtenu de bons résultats, mais il est rarement félicité de ses erreurs. Or, il est désormais reconnu que l'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage, cette dernière étant considérée comme un « outil » (Astolfi, 1997). L'enseignant est donc invité à traiter l'erreur différemment et ce notamment grâce à une correction d'évaluation non plus uniquement centrée sur les erreurs, mais en tenant compte des progrès de l'apprenant – l'objectif principal étant de parvenir à impliquer les élèves en classe et non pas à les démotiver. Cette évolution correspond à la notion « d'évaluation positive »¹.

L'objectif principal de ce mémoire est donc de savoir si le traitement de l'erreur a réellement un impact sur l'apprenant, son apprentissage et son implication en classe de langue. Nous ciblerons les pratiques et techniques de correction qui pourraient non seulement les rendre acteurs de leurs apprentissages mais également les impliquer davantage suite à une correction leur permettant de conscientiser leurs erreurs ainsi que leurs origines (nativisation, fossilisation, etc) en vue de les dépasser.

1 Évoquée dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013

Ce mémoire sera décliné en trois grandes parties. La première s'intéressera à l'évolution du traitement de l'erreur en classe de langue et plus particulièrement à la posture du professeur lors de la mise en oeuvre de différents processus de correction ; elle se clôturera par l'énoncé de la problématique et des hypothèses. Dans une deuxième partie nous présenterons tout d'abord la population d'étude suivie de la procédure envisagée – en vue de répondre aux deux hypothèses formulées – puis, nous exposerons et interpréterons les résultats obtenus. Enfin, la dernière partie fera office de bilan réflexif faisant ressortir les réussites et améliorations potentielles, elle s'achèvera par la formulation d'éventuelles pistes de réflexions relatives aux processus de correction.

PARTIE I:
PARTIE THÉORIQUE

Chapitre I: La notion d'erreur, un peu d'histoire

Nous aborderons dans ce premier chapitre la notion d'erreur, son étymologie, sa définition ainsi que la conception traditionnelle de cette dernière. Nous soulignerons la différence entre erreur et faute puis nous nous intéresserons aux différentes sources d'erreur présentées par Jean-Pierre Astolfi (2017) sans oublier de prendre en considération l'influence de la nativisation sur l'erreur.

1. L'erreur: étymologie et conception traditionnelle

Du latin *errare* qui signifie « errer » – faisant notamment référence à l'action d'errer intellectuellement et par conséquent au fait de s'éloigner de la vérité² – l'erreur est considérée comme « une réponse non conforme à ce qui est attendu et donné comme vrai »³ ou encore comme « l'acte de se tromper, d'adopter ou d'exposer une opinion non conforme à la vérité, de tenir pour vrai ce qui est faux »⁴. Dans ces deux définitions, l'opposition vrai / faux est mise en évidence. En effet, l'erreur présuppose la notion de vérité étant donné qu'elle sert de référence.

L'erreur a longtemps eu une connotation négative car non seulement elle discrédite son auteur mais elle engendre également des conséquences défavorables car faire des erreurs c'est être susceptible d'obtenir de mauvais résultats et ainsi risquer de se faire réprimander voire punir (Reuter, 2013). L'erreur peut donc générer un stress aussi bien en amont qu'en aval puisque l'élève anticipe leurs éventuelles conséquences.

Comme le dit Jean-Michel Zakhartchouk (2019) dans son ouvrage *Enseigner avec les erreurs des élèves*, l'erreur est la bête noire de l'école. Pour les élèves « erreur » équivaut à « sanction ». Pour beaucoup, l'encre rouge est également considérée comme un indice de réussite. Certains élèves pensent que plus il y en a sur une copie, plus elle est susceptible de contenir des erreurs. Or, aujourd'hui, il est possible que deux copies contiennent autant de marques au stylo rouge sans que cela signifie pour autant qu'elles reflètent un mauvais travail et ce notamment grâce à l'évaluation positive.

2 Voir <https://www.cnrtl.fr/definition/dmf/errer//0>

3 Voir « erreur » (pp 140) *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*, 3^e édition, collection « Bordas », 2007

4 Voir <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/erreur/30846>

2. De la faute à l'erreur

Quelle distinction pourrions-nous faire entre le sens du mot « faute » dans les énoncés suivants: « Ce jeune homme a été licencié pour *faute* lourde » et « Marie a fait une *faute* d'orthographe... » ? La nuance porterait sur leur caractère lucide ou intentionnel. En effet, dans le premier exemple, l'auteur de la faute est conscient de ses actes (détournement de fonds, vol, violence etc.), tandis que Marie, elle, n'a pas commis cette « faute » intentionnellement. Dans son cas, nous pourrions comparer cette dernière à une simple étourderie, un oubli ou une mauvaise maîtrise d'une règle de grammaire. Dans le cas du jeune homme en revanche, sa « faute » pourrait être comparée à une infraction, un délit voire même un crime.

L'emploi du mot « faute » évoque une certaine forme de gravité et implique souvent la lucidité de l'auteur. La faute revêt également un caractère péjoratif, c'est pour cette raison que les didacticiens ont préféré la remplacer par le mot « erreur » étant plus neutre, moins incriminante. En effet, la faute a une connotation moralisante (Astolfi 2017, p.13), il est donc préférable de remplacer « faute d'orthographe » par « erreur d'orthographe » en didactique.

Dans son ouvrage *L'interprétation de l'erreur*, Martine Marquilló Larruy (2003) – professeure en sciences du langage – établit une distinction entre faute et erreur en didactique des langues étrangères. Selon elle, la faute est considérée en didactique comme «des erreurs de type (lapsus) inattention/fatigue que l'apprenant peut corriger (oubli des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé)» tandis que les erreurs «relève[raient] d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de 'cheval' en 'chevals' lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier)» (2003, p.120).

3. Typologie des erreurs

Dans son livre *L'erreur, un outil pour enseigner*, Astolfi (2017) – chercheur en didactique des sciences de l'éducation – introduit une typologie des erreurs ; il s'intéresse donc à leurs sources potentielles, leur origine. Il nous en présente huit mais nous ne développerons que les quatre pouvant surgir en classe d'anglais et conformément aux objectifs poursuivis de ce mémoire.

- L'erreur provenant de la compréhension des consignes : en effet, il n'est pas rare que les élèves se retrouvent désorientés face à une consigne complexe ou plurielle. Son conseil est donc de s'assurer qu'ils soient capables de déterminer ce que l'on attend d'eux en leur

expliquant ce que chaque verbe les invite à faire. Une consigne doit être comprise par tous, c'est pourquoi la précision est de rigueur. Il est également important de ne pas leur fournir trop d'informations à la fois mais avoir plutôt recours au découpage.

- Les erreurs résultant d'habitudes scolaires et d'un mauvais décodage : ces erreurs sont dues à l'application d'une « règle » que l'élève a conclu suivant des mécanismes et habitudes scolaires pouvant certes convenir dans la majorité des cas, mais qui engendrent parfois des non-sens. Par exemple, la conception suivante: « le verbe vient immédiatement après le sujet » causerait ce type d'erreur: « les hommes épuisaient marchés » (Astolfi, 2017, p.67) or un adjectif épithète peut se trouver juste après le sujet comme c'est le cas ici.

- Les erreurs ayant pour cause une surcharge cognitive : en effet, la mémoire de travail a une capacité limitée tandis que la mémoire à long terme, comme son nom l'indique, est capable d'emmagasiner beaucoup plus d'informations et ce pour une durée presque illimitée. C'est de cette dernière qu'il est question ici. Astolfi conseille donc de « faire un tri plus sélectif dans les contenus enseignés pour atteindre l'essentiel » (Astolfi, 2017, p.87)

- Les erreurs dues à l'omission de transferts entre disciplines : les élèves ont du mal à transférer automatiquement leurs connaissances d'une discipline à l'autre. En effet, beaucoup ne parviennent pas à mobiliser leurs connaissances sur la ségrégation aux États-Unis dispensées pendant le cours d'histoire car ils n'y pensent pas! Pour pallier ce problème, Astolfi (2017) cite Philippe Meirieu qui invite à avoir recours au contrôle métacognitif, ce dernier permettant aux élèves de conscientiser puis de verbaliser leurs opérations mentales.

4. L'influence de la nativisation sur l'erreur

Dans leur article intitulé «Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues» – publié en 2009 – Elkouria Chiahou, Elsa Izquierdo et Maria Lestang s'intéressent à l'influence de la nativisation sur l'erreur. Pour mieux comprendre ce concept revenons sur la notion d'*input* et d'*output* en didactique. La combinaison d'*input* – connaissances nouvelles – et d'*output* – produit de connaissances antérieures et de connaissances nouvelles – peut donner lieu à des erreurs. En effet, ces combinaisons constituent en quelque sorte des hypothèses qui seront ensuite infirmées ou confirmées par les feed-back de l'enseignant, ces derniers faisant partie intégrante du processus d'apprentissage. Schématiquement cela correspondrait à l'enchaînement suivant: *input* → *output* → feed-back très proche de l'enchaînement proposé par Keith Johnson

(1988), linguistique britannique : *learn* → *perform* → *learn*, car en effet, selon lui les feedback «contribueraient [également] au processus d'apprentissage».

L'erreur est alors considérée comme un *output* «non conforme aux attentes». Ils estiment que la cause de ce décalage proviendrait de la nativisation. Il est vrai que les apprenants ont souvent tendance à tirer des conclusions hâtives car ils comparent un fait de langue en prenant comme base leur langue maternelle. Par exemple, en français la troisième personne du singulier est constituée de trois pronoms personnels: il, elle, on ; en anglais il y en a également trois: he, she, it. Puisque les deux premiers ont la même signification dans les deux langues, instinctivement un apprenant débutant serait tenté de traduire «it» par «on», c'est ce que l'on appelle le phénomène de nativisation. En effet, Chiahou et al. (2009) expliquent que la nativisation serait «un phénomène naturel» par lequel la L1 – langue source – influencerait l'acquisition de la L2 – langue cible – et pourrait donc donner lieu à des erreurs.

Par conséquent, Chiahou et al. (2009) proposent la médiation pour tenter de réduire les erreurs dues à la nativisation. C'est donc à l'enseignant d'endosser le rôle de médiateur en permettant à l'apprenant d'observer les différences et similitudes entre les deux langues. Ceci est souvent rendu possible au cours de la phase d'institutionnalisation⁵ d'une séance, phase durant laquelle les élèves sont invités à mener une réflexion sur la langue et donc à intercepter les différences ou similitudes entre la L1 et la L2.

5 La phase d'institutionnalisation correspond à une réflexion linguistique souvent appelée PRL: pratique raisonnée de la langue

Chapitre II: L'évolution de la perception de l'erreur à travers les courants pédagogiques.

L'école française a connu jusqu'à présent trois grands courants pédagogiques depuis l'Antiquité: l'école traditionnelle avec la méthode transmissive, l'école nouvelle s'appuyant sur le béhaviorisme ainsi que les méthodes constructiviste et socio-constructiviste, puis l'école moderne à laquelle sont venues s'ajouter les techniques Freinet (1994). Nous aborderons dans ce chapitre les différents courants et leur rapport à l'erreur.

1. La place de l'erreur dans l'école traditionnelle

La méthode transmissive de l'école dite «traditionnelle» a perduré de l'Antiquité jusqu'à la fin du XIXe siècle. À l'époque, les enseignements étaient dispensés par des philosophes et grands penseurs – Grecs pour la plupart – tels que Socrate, Platon, Aristote et bien d'autres. L'enseignant se faisait appeler «maître», évoquant l'idée d'une certaine domination ; le maître dirige, les élèves suivent. L'apprenant était donc passif. En effet, le rôle du maître était de transmettre – d'où le nom de méthode transmissive – les élèves eux n'avaient pas vraiment le droit à la parole. Autoritarisme et obéissance constituaient les rudiments de ce courant.

Dans un environnement où la rigidité prévalait, il va de soi que « l'erreur était l'ennemie » (Zakhartchouk, 2019, p.18), elle était à prohiber. Quand il y en avait, c'était entièrement de la faute de l'élève ; soit car il n'était pas assez travailleur, attentif ou simplement car il n'avait pas bien appris sa leçon⁶. À aucun moment les compétences ou la pédagogie employées par le maître n'étaient remises en cause. Il n'y avait qu'un seul responsable: l'apprenant.

L'erreur était stigmatisée. Les sanctions qui en découlaient étaient très sévères et s'apparentaient parfois même à l'humiliation. Les élèves qui se trompaient étaient constamment menacés de se voir sanctionner. Le maître pouvait leur demander de recopier des pages entières de la leçon, certains se faisaient taper sur le bout des doigts avec une règle en fer, d'autres devaient porter le bonnet d'âne (Zakhartchouk, 2019, p.19). La récurrence de l'erreur était considérée comme une forme de «délinquance scolaire» (Reuter, 2013, p.28). En effet, il n'était pas «normal» qu'un élève continue à se tromper après toutes ces punitions.

⁶ Voir « erreur » (pp 140) *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation*, 3^e édition, collection « Bordas », 2007

2. L'erreur, un nouveau statut au sein de l'école nouvelle

Au début du XXe siècle apparaît un nouveau courant pédagogique, celui de l'école nouvelle. Ce dernier donnera naissance à des «méthodes nouvelles privilégi[ant] la réflexion sur les élèves, le savoir et les relations qui s'instaurent entre eux et le maître» (Dancel, 1999, p.364). Ces méthodes favoriseront ainsi le passage d'un apprenant totalement passif à un apprenant acteur de ses apprentissages⁷. La pédagogie active préférera notamment les cours en groupe classe aux cours magistraux. L'école nouvelle repose ainsi sur deux théories de l'apprentissage s'opposant à la méthode transmissive: le constructivisme – dont Piaget est le promoteur majeur – ainsi que le socio-constructivisme – en partie développé par Vygotsky.

Le constructivisme met l'accent sur l'expérimentation. En effet, l'élève apprend par des phases « d'essais – erreurs » – s'apparentant au concept *perform* → *learn* introduit plus haut par Keith Johnson (1988) ; ainsi l'erreur est perçue comme un signe d'apprentissage. Elle sert d'indicateur quant au raisonnement intellectuel de l'apprenant (Piaget, 2017). Selon Piaget (2017), l'erreur serait signe de progrès déguisé en « fausse régression ». L'apprenant doit cependant prendre conscience de ses erreurs pour apprendre précise Keith Johnson (1987).

Dans les années 90, le socio-constructivisme vient apporter un élément de plus au constructivisme: la prise en compte de la dimension sociale dans le développement cognitif et plus précisément en termes d'apprentissage. En effet, selon Vygotsky (1978), l'apprenant développe des connaissances au contact des autres. Les échanges sociaux ainsi que l'environnement socioculturel sont donc fondamentaux. Tout comme pour les constructivistes, le statut de l'erreur a évolué et revêt désormais un caractère positif.

3. L'école moderne et les techniques Freinet pour surmonter l'erreur

Le mouvement de l'école moderne se caractérise principalement par les « techniques Freinet » – développées par Célestin Freinet dans son livre publié en 1994. Elles sont aujourd'hui reconnues non seulement par l'Éducation Nationale en France mais aussi dans de nombreux pays étrangers. Quoique sa méthode s'appuie sur la pédagogie active tout comme l'école nouvelle, elle présente également des innovations en termes de pédagogie. En effet, l'apprenant est désormais « libre » ; sa propre curiosité va stimuler son envie d'apprendre.

⁷ Voir <https://www.caim.info/mots-cles-de-la-didactique-des-sciences--9782804157166-page-49.htm>

« C'est en marchant que l'on apprend à marcher ; c'est en parlant que l'on apprend à parler [...] » (Freinet & Freinet, 1994) ; telle est la technique du tâtonnement expérimental. L'apprenant apprend en faisant l'action, il tente, émet des hypothèses, se trompe, essaye à nouveau, encore et encore. Étant donné que l'apprenant n'apprend pas par cœur mais parce qu'il éprouve le besoin d'en savoir plus, il est donc en mesure de se souvenir de ce qu'il a appris sans efforts, réduisant ainsi considérablement la probabilité de commettre des erreurs.

L'école moderne responsabilise les élèves, leur permet de devenir autonomes sur la base « d'un contrat didactique ». En effet, en plus de pouvoir organiser leurs apprentissages comme ils le souhaitent, ils ont parfois la possibilité de recourir à l'auto-contrôle en s'appuyant sur une fiche auto-correctrice remise par leur professeur. Cette technique permet à l'apprenant de repérer ses erreurs et d'essayer de retracer leurs éventuelles sources. L'enseignant peut ensuite lui demander d'expliquer à haute-voix s'il a compris ce qu'il doit changer pour parvenir au bon résultat ; cette explication est dite « formatrice » puisque que l'apprenant a recours à la métacognition – lui permettant ainsi de prendre conscience de son erreur de raisonnement et de parvenir à la dépasser.

Chapitre III: Processus de correction de l'erreur

Le dernier chapitre de cette première partie s'intéressera dans un premier temps à la posture de l'enseignant en classe de langue ainsi qu'aux moyens et attitudes pouvant être adoptés en vue de transformer l'erreur en véritable moteur de l'apprentissage. Puis, après avoir évoqué les différentes techniques pour une correction plus stimulante à l'oral, ainsi que les quatre facteurs déterminants pour surmonter l'erreur, nous présenterons l'apport des sciences cognitives sur la question des erreurs en s'intéressant tout particulièrement au phénomène d'inhibition.

1. La posture de l'enseignant face à l'erreur en classe de langue

Célestin Freinet (1994) parlait déjà « d'évaluation formatrice » bien avant l'introduction officielle de « l'évaluation positive » par la *loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* de juillet 2013. L'évaluation formatrice est une aide, fournissant à l'élève une indication sur la source potentielle de son erreur en vue de le faire progresser. « L'évaluation [positive elle,] visera à mettre en valeur ce que l'élève sait faire dans la langue étudiée plutôt que pointer ses lacunes » (B.O., 6 février 2011). Ces deux méthodes révolutionnent la remise d'évaluation traditionnelle généralement suivie de commentaires moralisants, pour n'en citer que quelques-uns: «peu mieux faire», «insuffisant», ou encore «alarmant!», «ressaisissez-vous!». À la place, seront privilégiées des appréciations bienveillantes et encourageantes telles que «en progrès», «de bonnes idées!», «ensemble prometteur».

L'attitude de l'enseignant relative au traitement l'erreur peut influencer considérablement l'implication de l'apprenant dans ses apprentissages. Il est vrai que l'erreur est souvent stigmatisée surtout lors de prise de parole en classe de langue. Aujourd'hui encore, de nombreux enseignants ont tendance à adopter une « attitude négative et hypercorrective » (Zakharthouk, 2019, p.133) et à reprendre leurs élèves systématiquement dès qu'ils interceptent une erreur de grammaire ou un -s manquant à la troisième personne du singulier en anglais par exemple. À première vue, ce geste pourrait s'apparenter à une preuve de bienveillance, cependant l'apprenant en ressort frustré voire même découragé à l'idée de prendre la parole la fois d'après. Un enseignant passionné s'investira corps et âme pour

amener ses élèves vers la perfection, or désormais les descripteurs du CECRL prennent en compte l'erreur⁸.

Soizic Guérin, enseignante en langues étrangères en lycée à Nantes, a décidé de faire de l'erreur un moteur des apprentissages pour ses élèves en réaménageant ses pratiques. Elle n'hésite pas à leur rappeler «qu'ils ne sont pas ce qu'ils font» (cité par Zakhartchouk, 2019, p.135). Elle invite à une dédramatisation de l'erreur en affichant dans sa classe des citations inspirantes de personnalités qui ont marqué l'histoire tout comme celle de Nelson Mandela: «*I never lose, I either win or learn*». Mais surtout, elle laisse aux élèves le temps de s'auto-corriger en s'interdisant de les interrompre et veille à respecter leur temps de parole tout comme ils respectent le sien.

2. Techniques pour une correction plus stimulante à l'oral

L'enseignant se retrouve souvent face à un dilemme en terme de correction lorsqu'un apprenant passe à l'oral : sur-corriger ou ne pas corriger du tout (Budden, 2008)? La première possibilité a été évoqué plus haut, nous nous intéresserons donc à la deuxième ici. Laisser passer toutes les erreurs pour ne pas miner l'élève avec une avalanche de remarques et risquer de le démotiver est une technique risquée. En effet, nous l'évoquerons plus en détail dans la sous-partie suivante, mais il est important de préciser que la reprise, et les *feedback* permettent à l'élève de savoir si les *output* qu'il a produits sont acceptables ou pas. Si les erreurs ne sont pas interceptées et corrigées, l'apprenant risque d'interrompre sa progression en langue cible. Claire Tardieu (2009) nous fournit un exemple observable chez les migrants ; il n'est pas rare de rencontrer des migrants, qui malgré le fait de s'être installés dans leur pays d'accueil depuis plus d'une vingtaine d'années, continuent à faire des erreurs ; en français l'une des plus courantes est la confusion entre le «le» et le «la». L'absence de reprise et de correction engendre donc la prolifération ainsi que la fossilisation de l'erreur.

Pour éviter ce phénomène, Rolf Donald, professeur d'anglais à Eastbourne Language School, propose deux techniques de correction offrant toutes deux plusieurs possibilités. La première s'intitule «*on-the-spot correction*», qui est donc une correction sur le fait tandis que la seconde «*delayed correction*» correspond quant à elle à une correction différée.

8 Voir CECRL publié en 2001, page 28 tableau 3, niveaux A2 et C1

L'enseignant qui choisit la première technique, corrige l'élève pendant son passage à l'oral ou sa prise de parole spontanée. Dans son article intitulé '*Error Correction 2*'⁹ Rolf Donald propose quatre possibilités, trois d'entre-elles ne nécessitant pas de verbalisation. L'enseignant peut utiliser ses doigts pour faire le geste d'inversion s'il souhaite signaler une erreur dans l'enchaînement des mots, par exemple si l'apprenant traduit littéralement «une robe noire» en anglais, l'enseignant pourra lui faire comprendre qu'en anglais l'adjectif épithète se place avant le nom. L'enseignant peut également avoir recours à sa gestuelle, avec ses mains par exemple pour faire comprendre à l'apprenant qu'il est nécessaire de parler plus fort, ce geste correspondrait à «*speak-up*» ; l'avantage ici étant que l'enseignant n'ait pas eu à interrompre l'énonciateur. La troisième possibilité est le «*mouthing*», correspondant à un geste de la bouche mimant l'articulation d'un mot. La quatrième possibilité implique la verbalisation mais conviendrait plus dans le cadre d'une prise de parole spontanée, c'est la reformulation. Elle correspond à un commentaire de l'enseignant pour corriger en douceur en accentuant sur la correction, il propose l'exemple suivant:

« *Student: I went in Scotland*

*Teacher: Oh really you went **to** Scotland, did you?»*

La deuxième technique proposée par Rolf Donald, intitulée «*delayed correction*», s'effectue après le passage à l'oral ou la prise de parole de l'apprenant. La première possibilité est de noter les erreurs sur une feuille sans un mot et attendre qu'il finisse pour y revenir. L'avantage ici est que l'enseignant est en retrait, ce qui permet aux élèves réservés de ne pas être intimidés. La deuxième possibilité est de faire les élèves s'enregistrer au fur et à mesure qu'ils essayent de prononcer certains mots, enchaînement de mots ou dialogues. Ils peuvent faire appel au professeur qui jouera le rôle de référent phonologique. Le but ici est qu'ils prennent conscience non seulement des erreurs de prononciation à corriger en les comparant à la prononciation du professeur mais aussi de leur progression et de l'amélioration de leur prononciation.

3. Les quatre facteurs déterminants pour surmonter l'erreur

Dans son article «*Mistake Correction*» publié en 1988, Keith Johnson a listé les éléments qui selon lui étaient indispensables pour tenter d'évincer l'erreur. Ils sont au nombre de quatre et nous allons les développer dans les lignes qui suivent.

⁹ Voir <https://www.teachingenglish.org.uk/article/error-correction-2>

Tout d'abord, l'apprenant doit éprouver l'envie et le besoin d'éradiquer l'erreur. Au Royaume-Uni, Jo Budden (2008) a proposé un système de correction basé sur un code couleur. Les couleurs seraient semblables à celles d'un feu de circulation et auraient toutes des significations différentes. Le vert signifierait que l'apprenant souhaite à tout prix être corrigé, et ce, quelle que soit la gravité de l'erreur, l'orange signifierait que l'élève ne souhaite être corrigé que si l'erreur concerne une notion fondamentale qu'il devrait connaître et qui pourrait entraver la compréhension, tandis que le rouge signifierait que l'élève ne souhaite pas être corrigé du tout car il n'est pas disposé. Le concept serait le suivant: chaque élève a en sa possession 3 pastilles de couleur (vert, orange, rouge) et au début de chaque séance il ou elle décidera quelle pastille poser sur sa table, le choix des couleurs ne serait néanmoins pas définitif. Chacun d'entre eux aurait en effet la liberté de choisir leur mode de correction et ce en tenant compte de plusieurs facteurs: leur humeur du jour, l'heure de la journée, le cours précédent, leur charge de travail, le stress, etc.

Le deuxième facteur que Keith Johnson (1988) évoque correspond à la connaissance de la règle. Pour lui, l'erreur ne peut être surmontée que si l'apprenant est en possession de l'*input* permettant de produire un *output* «socio-normé». Par exemple pour pouvoir arriver à produire l'*output*: «he likes», l'apprenant doit déjà connaître la règle, à savoir qu'au présent simple, à la troisième personne du singulier, on ajoute un -s au verbe.

Le troisième facteur indispensable pour surmonter l'erreur est que l'apprenant soit conscient de son erreur. Pour pouvoir corriger l'*output* il faut savoir que celui-ci est non conforme aux attentes. Dans le cas contraire, l'apprenant continuera à faire se tromper sans le savoir. C'est grâce aux *feedback* de l'enseignant que l'apprenant peut se rendre compte qu'il a fait une erreur de prononciation ou d'accord par exemple.

Le quatrième facteur correspond à l'opportunité de réessayer. Selon Keith Johnson (1988), tout comme les *feedback*, la deuxième tentative paraît essentielle pour parvenir à ne plus faire la même erreur. L'enchaînement des étapes serait le suivant: « *mistake occurrence* → *corrective action* → *retrial* ». Dans le cadre de la perspective actionnelle, les tâches finales – qui placent les élèves dans des situations proches de l'authenticité leur permettant ainsi de répondre à un besoin – pourraient constituer une deuxième tentative en quelque sorte.

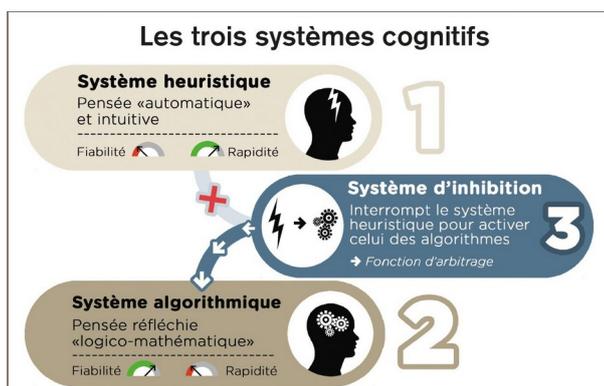
4. L'apport des sciences cognitives pour tenter d'anticiper les erreurs

Chaque élève fait appel à des processus cognitifs lorsqu'il est confronté à une situation-problème. Traditionnellement ces processus étaient au nombre de deux: le système automatique et le système réflexif (Zakhartchouk, 2019). Cependant, Olivier Houdé (2018) – enseignant chercheur et psychologue – introduit un troisième système dit « inhibiteur ». Nous verrons donc en quoi les trois systèmes cognitifs évoqués par ces deux auteurs permettent de limiter les erreurs.

Le premier, s'active lorsque nous sommes confrontés à des situations quotidiennes, habituelles, c'est le système heuristique / automatique. Il repose sur le mode intuitif faisant appel à des automatismes ; l'enchaînement de résolution de ces situations-problèmes est bref puisque la sélection d'un schéma d'action est quasi-instantané. C'est pourquoi ce système ne requiert que très peu d'énergie. Il faut cependant s'en méfier car il peut parfois nous induire en erreur en résolvant une situation-problème à l'allure tout à fait ordinaire trop rapidement. On pourrait prendre l'exemple routier de la déviation ; le panneau signalant une déviation est principalement destiné aux habitués pour qu'ils restent vigilants, les nouveaux l'étant déjà.

Le système réflexif / algorithmique quant à lui, s'active en présence de situations nouvelles nécessitant plus de concentration et d'attention. Ce mode dit « adaptatif » ou « réfléchi » est donc beaucoup plus lent que le premier puisqu'il « demande des essais et erreurs » (Zakhartchouk, 2019, p.46) ainsi que l'élaboration d'une démarche de résolution adaptée à la spécificité de la situation-problème. Zakhartchouk suggère d'avoir recours à ce système lors de la réalisation de tâches nouvelles se présentant comme piégeuses.

Le troisième système, appelé « système inhibiteur » – introduit par Olivier Houdé (2018) – va jouer le rôle d'arbitre entre les deux premiers systèmes. Il va tenter de contrôler la vitesse d'exécution des tâches du système « automatique » pour le rediriger vers le système « réflexif » si nécessaire. L'objectif étant de bloquer les automatismes dans certaines situations pouvant amener à des erreurs. Ce système est fondé sur la logique. Le défi aujourd'hui est de faire prendre conscience à chaque apprenant que le cerveau humain est doté de ce système et qu'il est capable de s'en servir pour prévenir certaines de ses erreurs. L'illustration ci-après résume le processus d'activation des différents systèmes (C. Quintard, 2014).



Source: C. Quintard, 2014

Problématique et hypothèses

Des pratiques et techniques ont émergé parallèlement à l'évolution du traitement de l'erreur à l'école et plus précisément en classe de langue. Parmi elles, nous retrouvons, les fiches auto-correctrices, les *feedback* et encouragements grâce à l'évaluation positive, la correction sur le fait ou différée ainsi que certains comportements de la part des enseignants – pouvant parfois paraître anodins – tel que laisser l'élève finir d'exposer son idée avant de le corriger.

Nous pourrions donc être amenés à nous demander: « La posture de l'enseignant lors de la mise en œuvre de ces méthodes et techniques – favorisant une dédramatisation de l'erreur et la valorisation de certains aspects d'une production d'élève – permet-elle réellement aux élèves de s'impliquer davantage et plus sereinement en cours d'anglais? ».

Hypothèse 1: L'activité ponctuelle proposée – reprenant le concept de fiches auto-correctrices proposées par Célestin Freinet (1994) ainsi que la notion de métacognition – **permettra aux élèves de diminuer les erreurs principalement issues de la nativisation à la suite d'une prise de conscience** – puisqu'en effet un temps sera consacré à l'explication de l'influence de la nativisation sur les performances en L2 ainsi qu'à l'importance du système inhibiteur introduit par Olivier Houdé (2018) – **et de l'application d'une méthode de traduction.**

Hypothèse 2: Prendre en considération la réceptivité de l'élève avant de le corriger en ayant recours aux pastilles de couleur – concept proposé par Jo Budden (2008) – permettra de **développer un climat de confiance et de maintenir les élèves impliqués** et ce notamment grâce aux *feedback* tenant compte de l'évaluation positive lors de la correction différée proposée par Rolf Donald dans son article intitulé 'Error Correction 2'.

**PARTIE II:
PARTIE EMPIRIQUE**

Chapitre I: Procédure de recueil des données

1. Présentation de la population

Cette étude porte sur l'alignement 2AGL113, un groupe d'élèves de seconde scolarisés au lycée général et technologique Victor Schoelcher situé à Fort-de-France en Martinique. L'effectif est de 23 élèves, il comprend 14 filles et 9 garçons – dans le cadre de ce mémoire les élèves seront représentés par des lettres allant de A à W. La particularité de ce groupe est que les élèves proviennent de 4 classes différentes. En effet, au lycée Victor Schoelcher, les groupes de LVE sont constitués d'élèves issus de plusieurs classes du même niveau. La particularité de ce dispositif est que la répartition est basée sur quatre classes et les élèves de chaque classe sont choisis aléatoirement ; l'objectif final étant d'arriver à constituer cinq groupes – appelés 'alignements'. Cela permet aux professeurs d'avoir un effectif réduit, généralement 23 à 25 élèves au lieu d'une trentaine et permet ainsi aux élèves d'être mieux accompagnés et d'avoir l'opportunité de recevoir un suivi plus personnalisé.

C'est un groupe classe assez homogène malgré la présence de trois élèves en grande difficulté. Ces trois élèves (C, G et M) ne bénéficient pas de PAP ; j'envisage donc de différencier mes enseignements pour leur venir en aide. À l'inverse des élèves C et M, l'élève G n'hésite pas à venir me voir à la fin du cours pour me demander des exercices supplémentaires afin de pouvoir progresser en anglais et apprend ses leçons, ce qui lui pose problème c'est principalement la compréhension de consignes. Le français est la langue maternelle de 22 élèves du groupe, la langue maternelle de l'élève H est l'espagnol mais cette élève parle couramment français et obtient de très bons résultats en anglais.

La majorité des élèves semble néanmoins être plutôt à l'aise en anglais au vu des résultats du premier semestre, car en effet, 18 élèves ont eu la moyenne en anglais ce qui correspond à près de trois quarts de l'effectif. Le climat de la classe est agréable, les élèves sont sérieux pour la plupart malgré un groupe d'élèves qui ne cesse de bavarder. Ce groupe est constitué des élèves (M, E, S). À l'exception de l'élève M – qui est en grande difficulté – les élèves E et S ont un réel potentiel mais se déconcentrent trop rapidement. La mère de l'élève S est décédée au cours de l'année scolaire, cet événement pourrait éventuellement être à l'origine des fluctuations de comportement de ce dernier et de son investissement en classe, puisqu'en effet il semble désormais nettement plus agité et décroche beaucoup plus rapidement.

2. Conceptions de l'activité ponctuelle et du dispositif

L'étude sera déclinée en deux parties. Une première partie sera en lien avec la correction des erreurs à l'écrit et une seconde partie sera en lien avec la correction des erreurs à l'oral. La première constituera une activité ponctuelle, tandis que la seconde prendra la forme d'une étude longitudinale présentée sous forme de dispositif. Toutes deux reposeront sur l'observation participante étant donné que la posture de l'enseignant face à l'erreur constitue un facteur déterminant dans le cadre de cette étude.

2.1. Activité ponctuelle de traduction

L'activité ponctuelle repose sur un exercice de traduction de phrases en anglais au passé, elle est principalement inspirée de l'une des techniques Freinet de l'école moderne. En effet une fiche auto-correctrice leur sera fournie pendant l'activité et ils auront également recours à la métacognition. En cas d'erreur, l'élève se verra offrir l'opportunité de réessayer, correspondant donc à l'un des quatre facteurs déterminants pour surmonter l'erreur proposés par Keith Johnson (1988). Tout au long de l'activité, je veillerai à intégrer l'évaluation positive. Le concept de système inhibiteur proposé par Olivier Houdé (2018) ainsi que celui de la nativisation leur seront introduits brièvement afin de leur faire prendre conscience de l'origine de certaines erreurs – en l'occurrence, soit de leur langue maternelle soit de la dominance du système automatique.

Présentation de l'exercice 1 de l'activité ponctuelle

PARTIE A

Translate the following sentences into English. You need to choose between two tenses: the present perfect and the preterit. You can ask for some vocabulary words if necessary.

1. Je vis ici depuis 14 ans.
2. Tu as mangé seulement deux fois la semaine dernière.
3. Mes parents sont arrivés ce matin.
4. J'ai déjà pris l'avion.
5. Il a cassé sa jambe (sous-entendu → donc il ne peut pas aller à l'école)

PARTIE B

~~~~~EN FRANCAIS~~~~~

- Opérations mentales mises en œuvre pour traduire la phrase 1:

Etape 1: \_\_\_\_\_

Etape 2: \_\_\_\_\_

Etape 3: \_\_\_\_\_

Etape 4: \_\_\_\_\_

Etape 5: \_\_\_\_\_

- Opérations mentales mises en œuvre pour traduire la phrase 3:

Etape 1: \_\_\_\_\_

Etape 2: \_\_\_\_\_

Etape 3: \_\_\_\_\_

Etape 4: \_\_\_\_\_

Etape 5: \_\_\_\_\_

### Présentation de l'exercice 2 de l'activité ponctuelle

Translate the following sentences into English. You need to choose between two tenses: the present perfect and the preterit. You can ask for some vocabulary words if necessary.

1. Marie étudie à Harlem depuis l'année dernière.

\_\_\_\_\_

2. Ma mère est tombée hier soir.

\_\_\_\_\_

3. Ma mère est tombée donc elle ne peut pas marcher.

\_\_\_\_\_

4. J'ai lu un livre le mois dernier.

\_\_\_\_\_

5. Nous avons déjà mangé trois parts de pizza, merci mais on est remplis!

\_\_\_\_\_

## Justification du choix de l'exercice de traduction

La partie A de l'exercice 1 prend la forme d'un exercice de traduction. J'ai choisi de leur proposer un exercice de traduction leur permettant de mobiliser les temps du passé en anglais à la suite d'un constat. En effet, après avoir corrigé les évaluations de fin de séquence 2 des élèves du groupe, je me suis aperçue que le choix entre ces deux temps leur posait souvent problème et qu'ils n'étaient pas toujours mobilisés correctement lorsqu'il était question de traduire des phrases et de passer du français à l'anglais. Ils traduisaient pour la plupart mot à mot, or, les deux langues fonctionnent différemment, il n'est donc pas judicieux d'avoir recours à cette technique de traduction.

Les élèves francophones ont du mal à comprendre pourquoi on ne traduit pas 'je vis ici depuis 14 ans' par du présent simple ou continu en anglais mais par un present perfect. Ils ont également tendance à traduire instinctivement une phrase au passé composé par un present perfect en anglais probablement car les deux temps font apparaître deux parties distinctes: auxiliaire + participe passé. D'ailleurs il est fréquent que les élèves traduisent 'je suis arrivé' par '*I am arrived*'; certainement car en français le passé composé peut se former avec les deux auxiliaires – être et avoir – alors qu'en anglais le present perfect n'admet que l'auxiliaire avoir conjugué au présent simple. Les phrases proposées dans l'exercice 1 vont donc permettre de vérifier si les élèves francophones sont influencés par leur L1.

La partie B de l'exercice est réalisée en français par les élèves, et relève de la dimension métacognitive de l'exercice de traduction. Il leur est demandé de retracer les différentes étapes cognitives par lesquelles ils sont passés lors de l'exercice de traduction avant de parvenir au résultat final: des phrases en anglais au passé avec le temps adéquat.

L'exercice 2 constitue quant à lui 'l'opportunité de réessayer' présentée par Keith Johnson (1988) en vue de surmonter l'erreur.

### **2.2 Dispositif de correction de l'erreur à l'oral**

Le dispositif proposé est inspiré du concept des pastilles de couleurs introduit par Jo Budden (2008). Les besoins de l'élève constituent l'un des éléments centraux du dispositif car en effet, une certaine liberté en termes de choix de pastilles est accordée à ce dernier – liberté notamment promue par la pédagogie Freinet. L'importance des *feedback* soulevée par Keith Johnson (1988) fera également partie intégrante du dispositif puisque les pastilles de couleurs

mèneront à une correction soit différée soit sur le fait (Rolf Donald, s.d.) puis donnera lieu à des *feedback* ainsi qu'à la mise en œuvre de l'évaluation positive.

### Présentation du dispositif et objectifs

Le dispositif s'étalera sur plusieurs séances, trois plus précisément, pour pouvoir être en mesure d'observer ses effets, notamment l'évolution de l'implication des élèves et le climat de la classe en général. L'objectif de ce dispositif est de se centrer sur l'élève et ses besoins. Être à l'écoute de l'élève pour obtenir une réceptivité maximale, le but n'étant pas de tout corriger sans se soucier de si l'élève est réceptif ou pas, mais au contraire de faire en fonction de lui, même si on ne corrige que l'essentiel le but est qu'il s'en souvienne et qu'il ne se sente pas découragé.

Chaque élève sera en possession de 2 pastilles de couleurs verte et orange (au lieu de 3 proposées par Jo Budden (2008) car le but est d'éviter la fossilisation de l'erreur (Claire Tardieu, 2009); or la pastille rouge ne donnait lieu à aucune correction...). À chaque début de cours les élèves placeront la pastille de leur choix sur leur table. À chaque prise de parole, spontanée ou non, je vérifierai la couleur de la pastille présente sur leur table avant de faire une correction sur le fait ou différée comme proposé par Rolf Donald. Je veillerai donc à leur fournir des *feedback* adaptés à leur demande en tenant compte de l'évaluation positive.

## Chapitre II: Mise en œuvre et présentation des résultats de l'expérimentation

### **1. Déroulés de l'activité ponctuelle et du dispositif**

#### **1.1 L'activité ponctuelle**

L'activité ponctuelle s'est déroulée sur une séance d'une heure le vendredi 4 février 2022 de 13h30 à 14h30. Il y avait 4 absents donc seulement 19 élèves ont pu participer à l'étude. Les élèves étaient étonnamment plus calmes que d'habitude et attentifs pour la plupart.

Bien que le *present perfect* et le prétérit devraient être considérés comme acquis en classe de seconde, un rappel collectif a été fait sur leurs modalités en début de séance au tableau. La majorité a mis en avant le fait que le prétérit était utilisé pour exprimer des actions passées et terminées, ce qui est vrai mais j'ai tout de même dû leur préciser que ces actions ne devaient pas avoir de conséquences ou de lien avec le présent sinon on devrait utiliser du *present perfect*.

Je leur ai ensuite distribué la feuille d'exercice 1 et leur laissé environ 15 minutes pour faire l'exercice de traduction constitué de deux parties. Dans un premier temps, les élèves ont dû traduire 5 phrases au passé en anglais en choisissant le temps qui convenait ; ils avaient le choix entre le *present perfect* et le prétérit. Sur cette même feuille, il leur était demandé dans un second temps de lister les étapes par lesquelles ils étaient passés pour arriver aux traductions finales. Ils ont ainsi eu recours à la métacognition car ils ont dû réfléchir aux opérations mentales mises en œuvre lors de traduction de phrases.

Ils avaient tendance à vouloir travailler à deux or cette activité était bel et bien individuelle – étant basée sur les biais individuels de chacun – je ne cessais donc de leur rappeler que ce travail était personnel. Pendant ces 15 minutes certains élèves me demandaient du vocabulaire présent dans l'exercice comme (jambe, seulement, ici, etc) et je les encourageais à consulter le tableau de verbes irréguliers de leur manuel lorsqu'ils n'étaient pas certains de la régularité d'un verbe.

L'une des difficultés que la majorité des élèves a rencontrée a été au moment de verbaliser leurs opérations mentales, soit la partie B de l'exercice 1. En effet, même les meilleurs élèves se sont heurtés à cette difficulté. Plus de 2/3 de la classe n'a pas réellement

réussi à conscientiser ses opérations mentales même après leur avoir donné des exemples à l'oral. La plupart disait «Madame et si on ne sait pas comment on a fait pour traduire on est pas obligés de renseigner les étapes?» Je leur répondais que ce n'était pas très judicieux car pour être sûr des résultats que l'on fournit, il est préférable de savoir comment on y est parvenu. L'élève Q cependant a réussi à détailler ses opérations mentales avec facilité et minutie comme à son habitude.<sup>10</sup> Je l'ai donc félicité et lui ai demandé de lire son travail à haute-voix en guise d'exemple pour les autres.

Une fois les 15 minutes écoulées je leur ai distribué la fiche auto-correctrice afin qu'ils puissent corriger leurs erreurs en toute autonomie et éventuellement remarquer où ils s'étaient trompés et pourquoi. Je leur ai également distribué une fiche méthode (non-exhaustive) que j'ai conçue<sup>11</sup> pour les aider dans la réalisation de l'exercice 2 – qui je le rappelle était très similaire à l'exercice 1. Sur cette méthode figurent les étapes clés par lesquelles il faut passer afin de parvenir à traduire des phrases affirmatives au passé en anglais en choisissant le temps adéquat.

Cependant avant de leur distribuer l'exercice 2, j'ai demandé à trois élèves de me lire les étapes par lesquelles ils étaient passés pour traduire les phrases de l'exercice 1 en anglais et choisir le bon temps puis de me lire leurs traductions. Comme envisagé, à plusieurs reprises les élèves ont voulu traduire 'sont arrivés' par '~~are~~ arrived' (voir exercice 1, question 3). C'est pourquoi il m'a semblé crucial de leur introduire le concept de nativisation et de système inhibiteur pour leur faire prendre conscience de l'importance de la métacognition, d'être capable de savoir expliquer comment on est parvenu à tel ou tel résultat et ainsi pouvoir rectifier son raisonnement si nécessaire.

Je leur ai ensuite distribué l'exercice 2 et leur ai laissé à nouveau 15 minutes. Au début les élèves n'ont pas eu le réflexe d'utiliser la méthode qu'ils avaient à leur disposition. Je m'en suis rendue compte très rapidement en passant dans les rangs puisque les mêmes erreurs persistaient. Je leur ai donc rappelé que je les encourageais vivement à utiliser la méthode pour les aider dans leurs choix – car eux-mêmes ne semblaient pas si convaincus. Après avoir suivi mon conseil les résultats se sont inversés et les élèves semblaient plus sûrs de leurs choix et ceci s'est notamment traduit par leur gestuelle, expressions faciales et quelques interjections. Une fois l'exercice terminé, j'ai ramassé leurs feuilles et relevé leurs notes.

---

10 Voir annexe 2

11 Voir annexe 3

## 1.2. Le dispositif

Le dispositif a été mis en place en seconde le vendredi 25 mars 2022 en début de séance à 13h30. Les élèves semblaient enjoués de recevoir ces petites pastilles de couleur et ont écouté attentivement l'énoncé des règles. Ils ont tout de suite pris le dispositif au sérieux et au lieu de mettre les pastilles sur leurs tables, ils ont préféré faire autrement: lorsqu'ils prenaient la parole de leur plein gré, ils veillaient à lever la main avec la pastille de couleur de leur choix.

Durant cette première séance les élèves étaient répartis en groupes (ils devaient commenter un tweet<sup>12</sup> en rapport avec la discrimination envers les personnes tatouées), il n'y a donc pas eu beaucoup de prises de parole spontanées. J'ai tout de même demandé à un groupe d'élèves (J,L,P) de venir présenter leur commentaire devant la classe en guise d'entraînement. Ils ont tous les trois choisi la pastille verte. Lorsque l'élève J a vu que l'élève L avait choisi la pastille verte il lui a dit : « Tu vas prendre cher! ». L'élève L, qui a déjà des difficultés en anglais, a ri nerveusement et semblait redouter la correction. J'ai alors essayé de le rassurer, et de rassurer les autres par la même occasion, en précisant que le but n'était pas de les démoraliser mais bien au contraire de leur redonner confiance en eux et en leurs capacités! L'élève L a commencé sa présentation. Au vu de son profil, j'ai décidé d'appliquer la méthode de correction différée proposée par Rolf Donald plutôt que la correction sur le fait car son regard était fuyant, or cette dernière requiert qu'il y ait un contact visuel entre l'élève et l'enseignant. J'ai noté au tableau les mots dont la prononciation n'était pas exacte. Une fois sa prise de parole terminée, je l'ai félicité, car c'est un élève plutôt réservé et il est tout de même parvenu à prendre la parole devant la classe, puis je suis revenue sur la prononciation de '*stereotype*' qu'il avait notamment lu à la française. J'ai corrigé cette erreur de prononciation en prononçant le mot et en lui demandant de répéter, ce qu'il a fait le regard toujours aussi fuyant et la voix tremblante. Les deux autres élèves sont passés à l'oral, puis l'élève L devait de nouveau prendre la parole pour conclure. Dans son texte, le mot '*stereotype*' est apparu, il l'a malheureusement prononcé à la française une nouvelle fois. Il paraissait tendu et avait hâte de terminer.

À la deuxième séance les élèves devaient réaliser leur tâche intermédiaire en salle informatique. À ma grande surprise, la quasi totalité des élèves a eu le réflexe de prendre avec eux leurs pastilles de couleur avant de s'installer sur les ordinateurs. Ils levaient la main pour demander du vocabulaire et je leur demandais de choisir la pastille. Tous, encore une fois, on

---

12 Voir annexe 4.

choisi la pastille verte. J'ai pu les reprendre sur la formulation pour demander du vocabulaire notamment la suivante : 'What's the English for ...' dont le 's' était omis la plupart du temps...

Au cours de la troisième séance, parmi ceux qui ont pris la parole, seulement deux élèves (P,T) ont eu le réflexe de prendre leur carton avant de s'exprimer. Les deux ont choisi le carton vert. L'élève P n'a fait aucune erreur mais ne parlait pas assez fort, pour ne pas l'interrompre, je lui ai fait un geste de la main, paume vers le haut suivi de mouvements de haut en bas, signifiant qu'il devait parler plus fort. Il a alors repris un peu plus fort. Son intervention était un sans faute donc je n'ai fait que le féliciter de la pertinence et de la justesse de sa prise de parole, il a acquiescé en guise de remerciement.

L'élève T a elle aussi produit un énoncé pertinent avec quelques erreurs de grammaire et de vocabulaire. J'ai opté pour la correction différée une fois de plus mais pas pour les mêmes raisons. Cette élève était loin d'être stressée, son regard n'était pas fuyant donc la correction par la gestuelle aurait pu être facilement interceptée. Seulement, elle avait pris la parole sans support, si je l'avais corrigée sur le fait elle aurait pu perdre le fil de ses idées c'est pourquoi j'ai préféré attendre qu'elle termine son propos. Je lui ai proposé une alternative concernant le mot de vocabulaire qu'elle avait employé. Pour ce qui est de la grammaire, l'erreur concernait la mobilisation de la voix passive, qui avait déjà été vue en cours d'année. Elle avait dit ' [...] *his artworks are not supposed to be sell* [...] ' J'ai donc écrit le début de sa phrase au tableau et lui ai rappelé que cette structure devait être à la voix passive. Ma question fut la suivante: 'Quelle forme du verbe doit venir après be ?' Elle me répondit : 'le participe passé, donc... *selled* ?' Je lui dis : 'Si ça avait été un verbe régulier oui, mais là ce n'est pas le cas, *sell, sold, ...??*' Sa réponse fut la suivante : 'Ah oui *sell sold, sold* donc *sold* madame !' Je me suis écriée : '*Exactly ! Very good \*M\* !!*' Pendant toutes la correction, elle était concentrée, droite sur sa chaise et regardait attentivement ce que j'écrivais au tableau et hochait la tête à chaque élément de correction. J'ai décidé d'utiliser sa proposition pour la trace écrite en guise d'encouragement et de récompense.

## 2. Présentation et interprétations des résultats

### 2.1. L'activité ponctuelle

Résultats de l'activité ponctuelle:

| Élèves         | Note obtenue à l'exercice 1 | Note obtenue à l'exercice 2 | Tendance |
|----------------|-----------------------------|-----------------------------|----------|
| Elève <b>A</b> | 2/5                         | 3/5                         | ↗        |
| Elève <b>B</b> | 3/5                         | 4/5                         | ↗        |
| Elève <b>C</b> | 2/5                         | 5/5                         | ↗        |
| Elève <b>D</b> | 0/5                         | 2/5                         | ↗        |
| Elève <b>E</b> | 2/5                         | 4/5                         | ↗        |
| Elève <b>F</b> | 1/5                         | 5/5                         | ↗        |
| Elève <b>G</b> | 1/5                         | 4/5                         | ↗        |
| Elève <b>H</b> | 1/5                         | 5/5                         | ↗        |
| Elève <b>I</b> | 1/5                         | 4/5                         | ↗        |
| Elève <b>J</b> | 2/5                         | 5/5                         | ↗        |
| Elève <b>K</b> | 4/5                         | 4/5                         | =        |
| Elève <b>L</b> | 0/5                         | 0/5                         | =        |
| Elève <b>M</b> | 1/5                         | 2/5                         | ↗        |
| Elève <b>N</b> | 1/5                         | 4/5                         | ↗        |
| Elève <b>O</b> | ABS                         | ABS                         | N/A      |

|                |     |     |     |
|----------------|-----|-----|-----|
| Elève <b>P</b> | 2/5 | 3/5 | ↗   |
| Elève <b>Q</b> | 3/5 | 5/5 | ↗   |
| Elève <b>R</b> | ABS | ABS | N/A |
| Elève <b>S</b> | 1/5 | 0/5 | ↘   |
| Elève <b>T</b> | 2/5 | 5/5 | ↗   |
| Elève <b>U</b> | ABS | ABS | N/A |
| Elève <b>V</b> | ABS | ABS | N/A |
| Elève <b>W</b> | 0/5 | 0/5 | =   |

Seuls 3 élèves ont eu la moyenne sur les 19 participants à l'exercice 1. Donc plus des 3/4 ont eu une note inférieure à la moyenne. En revanche à l'issue de l'exercice 2, 14 élèves ont eu la moyenne soit presque 3/4 des participants. Au vu des résultats, 15 élèves sur 19 – soit un peu plus de 3/4 des participants – ont vu leurs notes augmenter de l'exercice 1 à l'exercice 2. Uniquement 3 élèves sur 19 ont obtenus des résultats constants entre les deux exercices. Seul 1 élève a régressé de l'exercice 1 à l'exercice 2.

Etonnamment, les élèves ayant généralement un 'bon' niveau d'anglais ne sont pas ceux qui ont eu les meilleurs résultats à l'exercice 1. En effet, les élèves H et T ont manqué de vigilance, et ont pensé que l'exercice était beaucoup trop simple comparé à leur niveau. Elles ont terminé l'exercice en 5 minutes et se sont occupées en attendant. L'élève K, qui est quant à elle une élève avec un niveau d'anglais moyen, est parvenue à obtenir de bons résultats dès le premier exercice car elle a pris l'exercice au sérieux et a tenu compte des rappels qui venaient d'être faits sur les deux temps.

La majorité des élèves ayant obtenu de meilleurs résultats à l'exercice 2 ont réussi à ne pas se laisser influencer par la L1 lors de la traduction des phrases en L2. Les erreurs qui les ont empêchés de faire un sans faute sont majoritairement liées aux accords sujet/verbe et non

aux choix en termes de temps puisqu'ils ont su se servir de la méthode correctement. L'objectif principal était qu'ils parviennent à surmonter leurs erreurs dues à la nativisation, 3/4 des participants y sont parvenus.

Trois élèves ont obtenu des résultats constants aux deux exercices. La première est l'élève K. Sa note est restée stable, 4/5 aux deux exercices mais l'erreur n'était pas la même. Les deux autres ont obtenu 0/5 aux deux exercices. Ces deux élèves ont un profil assez particulier. Ils n'ont pas de PAP mais semblent avoir de grandes difficultés en orthographe et syntaxe que ce soit en anglais ou en français. Ils n'ont pas réussi à mobiliser les temps correctement en anglais. Ils n'étaient pas assis sur la même rangée et ont tout de même produit des erreurs similaires ; l'un a écrit: '*my mother ~~was fallen~~*', l'autre: '*my mother ~~was fall~~*'

L'élève qui a régressé est celui qui montre des troubles du comportement: l'élève S. Il a un bon niveau d'anglais mais ne se donne pas les moyens et refuse de suivre les directives. Il n'a donc pas utilisé la méthode.

Conformément à l'hypothèse 1, la majorité des élèves ont réussi à contrer les erreurs dues à la nativisation et choisir les temps adéquats en anglais malgré quelques erreurs d'accords. La technique proposée de fiches auto-correctrices proposée par Celestin Freinet ainsi que la fiche méthode ont permis aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages et de réduire le pourcentage d'erreur sur deux exercices similaires.

## **2.2 Analyse des résultats du dispositif**

La réflexion que l'élève J a faite à l'élève L: «Tu vas prendre cher...» semble parfaitement traduire leur rapport à l'erreur encore très traditionnel... Cet énoncé laisse entendre que l'erreur est encore à proscrire, qu'elle est synonyme d'échec. Les élèves pensent encore qu'ils n'ont pas le droit à l'erreur. D'ailleurs la réaction de l'élève L et sa posture suite à la correction laissent transparaître un réel malaise : il était courbé, tête baissée et répétait si timidement qu'on l'entendait à peine. Lors de sa deuxième prise de parole, au moment où il devait prononcer le mot « *stereotype* » de nouveau et qu'il l'a prononcé à la française, le fait que l'erreur ait persisté démontre bien que la technique de correction n'a pas été efficace. Il se pourrait également que le stress vienne altérer l'efficacité de cette technique puisque l'élève veut tellement bien faire qu'il finit souvent par se tromper dans un élan de panique...

À la troisième séance, le fait d'avoir opté pour une correction sur le fait non-verbale (le geste de la main) pour l'élève P lui a permis de continuer son propos sans interruption. Ce type de correction a été rendu possible car il y eu un contact visuel permanent entre l'élève et l'enseignant. Le *feedback* a joué le rôle d'encouragement en lui faisant savoir que sa phrase était excellente.

Quant à la correction apportée à l'élève T suite à sa prise de parole, il semble qu'elle ait eu un impact positif. En effet, sa posture (concentrée, la tête relevée, le regard orienté vers le tableau) et sa réactivité montrent qu'elle prenait part à la correction et était à l'écoute puisqu'elle répondait aux questions posées et tentait d'y répondre. La correction différée a permis à l'élève de visualiser la structure de sa phrase et de parvenir à se corriger avec un minimum de guidage. La remerciement de sa production en écrivant la phrase au tableau avait pour but de valoriser son travail et son investissement.

L'hypothèse 2 n'est ni totalement infirmée ni totalement confirmée puisque les résultats diffèrent d'un élève à l'autre. En effet, dans le cas de l'élève L, elle est infirmée alors que dans le cas des élèves P et T elle est confirmée. Néanmoins, le fait que les élèves aient toujours choisi la pastille verte montre un certain intérêt de leur part et une disposition à recevoir une correction en vue de progresser .

**PARTIE III:  
PARTIE RÉFLEXIVE**

En dernier lieu, l'accent sera porté sur la réflexivité. Je tenterai en effet de poser un regard objectif sur ma pratique, aussi bien sur ce qui a plutôt bien fonctionné que sur ce qui pourrait être amélioré à l'avenir. La réflexivité portera sur la mise en œuvre et les résultats des deux parties de l'étude, c'est-à-dire l'activité ponctuelle proposée à l'écrit et le dispositif centré sur l'oral. Dans un premier temps, nous aborderons les points à améliorer et nous terminerons par ce qui a bien fonctionné ainsi que quelques pistes de réflexion.

Lors de la mise en œuvre de l'activité ponctuelle, je me suis rendue compte que le concept de métacognition s'avérait encore très abstrait pour des élèves de seconde. Le fait de verbaliser leurs opérations mentales n'est pas inné, c'est pourquoi beaucoup ont peine à résoudre la dernière partie de l'exercice. En effet, cette compétence s'acquiert par « l'exercisation ». Des questions sous forme d'étapes comme proposé dans la fiche méthode, auraient pu les guider à verbaliser leurs opérations mentales comme demandé dans l'exercice 1. Il aurait été judicieux d'ajouter une partie métacognition dans l'exercice 2 également en guise d'entraînement.

J'ai également remarqué que certains élèves ont résolu l'exercice 1 très rapidement et se sont donc occupés en attendant. Le but du cours étant que tous les élèves soient actifs, j'aurais pu prévoir une série de questions en plus pour les plus rapides afin d'éviter une perte d'intérêt. Comme mentionné plus haut, la plupart de ceux qui ont terminé très rapidement n'ont pas eu les notes les plus élevées à cause d'erreurs d'inattention. Leur apprendre à développer leur capacité de relecture pourrait être un bon moyen de réguler leur temps d'attente et d'améliorer leurs performances. Ceci leur permettrait également de travailler l'utilisation de leur système inhibiteur en prenant du recul sur leurs productions.

En ce qui concerne le dispositif dans sa globalité, le nombre de séances était trop court pour pouvoir mesurer pleinement son efficacité. Une étude longitudinale mise en place dès le début l'année semblerait plus judicieuse à l'avenir. L'utilisation des pastilles de couleur deviendrait alors un automatisme et une relation de confiance durable pourrait s'installer.

Revenons maintenant sur la correction de l'élève L à propos de la prononciation du mot « *stereotype* » en anglais. Le fait qu'il l'ait prononcé de façon erronée lors de sa deuxième prise de parole démontre bien que la correction apportée n'était pas adaptée au profil de l'élève. Peut-être qu'il aurait fallu que j'écrive le mot au tableau et le symbole

phonétique associé en dessous du graphème posant problème : /aɪ/ en dessous du « y ». Il aurait également été intéressant de proposer des mots ayant des sonorités similaires tels que « *bye* » ou « *nine* » – en veillant à ce que ces derniers soient adaptés à son niveau.

Néanmoins je retiens quelques points positifs ; en effet, l'implication de l'élève T lors de la correction de sa production m'a semblé lui avoir été bénéfique. Le fait que la correction ait partiellement émané d'elle participe au sentiment d'auto-efficacité et lui prouve que l'erreur peut être dépassée. Prouver aux élèves qu'ils sont capables de corriger leurs propres erreurs et qu'elles ne sont pas insurmontables est une façon les encourager et de dédramatiser le fait de se tromper.

Connaître ses élèves me paraît également primordial en terme de correction. En effet, adapter sa correction à l'élève peut avoir un réel impact sur l'efficacité de cette dernière. Préférer des corrections non-verbales pour les élèves réservés et facilement déstabilisés, et des corrections différées pour les prises de paroles plus longues me semble être un bon moyen de maintenir leur implication en classe de langues sans les brusquer. La posture de l'enseignant doit permettre à l'élève d'être en confiance en cours de langue étrangère. C'est pourquoi les *feedback* et l'évaluation positive occupent une place importante dans les processus de correction mis en œuvre.

En effet, la technique de fiches auto-correctrices proposée par Célestin Freinet s'est avérée efficace puisque les élèves ont pu être pleinement acteurs de leurs apprentissages : ils ont appris de leurs erreurs en les corrigeant à l'aide la fiche. Au vue des résultats de l'activité, la majorité a pu dépasser un certain nombre d'erreurs liées à la nativisation. L'opportunité de réessayer avancée par Keith Johnson (1988) a également permis aux élèves de dépasser ces erreurs. Quant aux pastilles de couleur, elles ont permis aux élèves d'obtenir une correction en adéquation avec leurs attentes. Ce dispositif a mis l'accent sur l'élève, le but était de leur montrer que leur avis compte dans le but de créer un climat de confiance entre les élèves et le professeur. Grâce aux *feedback* tenant compte de l'évaluation positive, les élèves se sont sentis encouragés malgré la présence d'erreurs ; l'objectif n'étant pas de se focaliser uniquement sur leurs erreurs mais également de valoriser leurs réussites avec autant de bienveillance que possible.

La mise en place d'une correction sur le fait non-verbale – comme proposée par Rolf Donald (s.d.) – a difficilement pu être expérimentée en raison du port du masque. À l'avenir, il serait intéressant de la mettre en place dès les premières prises de parole en début d'année dans la mesure du possible. Expérimenter différentes techniques de correction au cours de l'année pourrait également être bénéfique. La métacognition semble être incontournable pour surmonter l'erreur ; pratiquer leur capacité à verbaliser leurs opérations mentales pourrait en effet les aider à dépasser ces dernières et acquérir plus d'assurance en langues. Afficher des citations inspirantes dans la salle de classe sur l'erreur – comme proposé par Soizic Guérin (citée par Zakhartchouk, 2019) – pourrait être une source de motivation afin qu'ils gardent en tête que l'erreur n'est pas une fatalité car « on ne perd jamais, soit on gagne, soit on apprend » (Nelson Mandela).

## CONCLUSION

Notre étude avait pour objectif de mesurer l'impact de la posture de l'enseignant sur l'apprenant lors du processus de correction et de faire de l'erreur un véritable levier d'apprentissage – permettant ainsi à l'élève de s'investir lors de la correction de sa production. Pour ce faire, nous avons identifié les éventuelles sources d'erreur ainsi que les techniques de correction permettant de les traiter en tenant compte à la fois de l'hétérogénéité mais aussi de la disposition des élèves.

L'expérimentation s'est effectuée en deux temps : une activité ponctuelle dans un premier lieu et un dispositif dans un second. La première partie s'est centrée sur la correction des erreurs à l'écrit à l'aide de fiches auto-correctrices, comme proposé par Célestin Freinet (1994), tandis que la seconde a été consacrée à la correction des erreurs à l'oral grâce aux pastilles de couleurs inspirées du concept proposé par Jo Budden (2008). Il est important de souligner que l'évaluation positive et les *feedback* faisaient partie intégrante de chacune des parties de l'expérimentation.

Rappelons que les deux hypothèses proposées visaient à vérifier que les techniques de correction proposées au cours de l'expérimentation permettaient réellement aux élèves d'être plus à l'aise et impliqués en cours d'anglais, de développer un climat de confiance au sein de la classe et de diminuer les erreurs dues à la nativisation. Les résultats de l'expérimentation sont assez contrastés. En effet, l'activité ponctuelle montre que pour la majorité des élèves, les erreurs dues à la nativisation ont pu être neutralisées à l'aide des outils fournis (fiche auto-correctrice, méthode, et opportunité de réessayer). Les résultats du dispositif se sont avérés beaucoup plus mitigés malgré un grand engouement de la part des élèves. En effet tous les élèves interrogés ont choisi la pastille verte mais l'impact des corrections a varié en fonction du profil de chaque élève. Pour certains la correction sur le fait était adaptée alors que pour d'autres la correction différée s'avérait plus judicieuse. Notons que plusieurs facteurs – aussi bien verbaux que non-verbaux tels que : la posture physique, les expressions faciales, la voix, etc. – sont entrés en ligne de compte pour mesurer l'impact des différentes techniques de correction sur les élèves.

Enfin, ce mémoire nous a permis de nous interroger sur l'impact des différentes techniques de correction sur les élèves, leurs apprentissages et leur implication en cours d'anglais. Les techniques de correction n'ont cessé d'évoluer au fil des courants pédagogiques. Ce n'est plus uniquement à l'élève de s'adapter au 'maitre' comme dans

l'école traditionnelle, désormais l'enseignant doit lui aussi prendre en compte l'hétérogénéité de sa classe et proposer des corrections adaptées à chacun. Dédramatiser l'erreur en favorisant une correction active – comme proposé dans l'école moderne – a permis aux élèves de s'éloigner de la conception traditionnelle de correction à sens unique, à savoir effectuée entièrement et uniquement par le professeur.

En dépit des quelques limites constatées, ce travail aura dans une certaine mesure, contribué à la construction de mon identité professionnelle sur un sujet majeur du système éducatif. En effet, la question du traitement de l'erreur est un sujet vaste et complexe qui ne cesse d'évoluer et de s'étoffer au fil du temps.

## BIBLIOGRAPHIE:

### Ouvrages:

- Astolfi, J-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., et Toussaint, J. (2015). *Mots-clés de la didactique des sciences (French Edition)*. DE BOECK SUP.
- Astolfi, J-P. (2017). *L'erreur, un outil pour enseigner* (12e éd., Vol. 1). Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Dancel, B. (1999). *Questions pédagogiques - encyclopédie historique : Encyclopédie historique (Pédagogie en devenir) (French Edition)* (1<sup>re</sup> éd., Vol. 1). HACHETTE EDUC.
- Freinet, C., et Freinet, M. (1994). *Oeuvres pédagogiques* (1<sup>re</sup> éd., Vol. 2). Paris: Seuil.
- Houdé, O. (2018). *Le raisonnement*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.houde.2018.02>
- Larruy, M. (2003). *L'Interpretation de L'Erreur (Didactique des langues étrangères)*. Paris: CLE international.
- Reuter, Y. R. (2013). *Panser l'erreur à l'école : De l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve d'Ascq: PU SEPTENTRION.
- Zakhartchouk, J. M. (2019). *Enseigner avec les erreurs des élèves* ESF.

### Articles en ligne:

- Budden, J. (2008). *Error Correction*. Teaching English. Consulté le 19 décembre 2021 sur <https://www.teachingenglish.org.uk/article/error-correction>
- Donald, R. (s.d.) *Error Correction 2*. Teaching English. Consulté le 19 décembre 2021 sur <https://www.teachingenglish.org.uk/article/error-correction-2>
- Jarraud, F. (2019). *Pisa : La discipline, problème numéro 1 de l'école française*. Le Café pédagogique. Consulté le 28 décembre 2021 sur <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/12/03122019Article637109412297725255.aspx> .

### Articles de périodiques/journaux en ligne:

- Chiahou, E., Izquierdo, E., & Lestang, M. (2009). Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Recherche Et Pratiques Pédagogiques En Langues De Spécialité - Cahiers De L APLIUT*, Vol. XXVIII n°3, 55-67. <https://doi.org/10.4000/apliut.105>
- Johnson, K. (1988, 1<sup>er</sup> avril). Mistake Correction. *ELT Journal*, Vol. 42, n°2, 89-96. <https://doi.org/10.1093/elt/42.2.89>
- Tardieu, C. (2009). Corriger ou évaluer ?. *Recherche Et Pratiques Pédagogiques En Langues De Spécialité - Cahiers De L APLIUT*, Vol. XXVIII (n°3), 9-25. <https://doi.org/10.4000/apliut.65>

### Documents institutionnels et ressources pédagogiques:

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Éduscol. <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-cecrl>
- Eduscol. (2012). *L'enseignement du Français Langue de Scolarisation*. [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/6/1\\_concepts\\_cles\\_120914\\_c2\\_228896.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/6/1_concepts_cles_120914_c2_228896.pdf)
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2011, 6 février). *Bulletin Officiel 6 février 2011 - Langues vivantes*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/bo/2011/06/mene1100831a.htm>
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (2021). *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*. Consulté le 28 décembre 2021 sur <https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618>

### Dictionnaires:

- CNRTL. (s.d.). Errer. Dans *CNRTL*. Consulté le 15 avril 2022 sur <https://www.cnrtl.fr/definition/dmf/errer//0>
- Erreur. (2007). Dans *Dictionnaire de pédagogie et de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd., p. 140). BORDAS.

- Larousse, (s. d.). Erreur. Dans *Dictionnaire de français Larousse*. LAROUSSE. Consulté le 25 avril 2021, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/erreur/30846>

**Illustration:**

- Quintard, C. (2014). *Les trois systèmes cognitifs* [Illustration]. Sciences humaines. [https://scienceshumaines.com/reflechir-c-est-resister-a-soi-meme-rencontre-avec-olivier-houde\\_fr\\_33514.html](https://scienceshumaines.com/reflechir-c-est-resister-a-soi-meme-rencontre-avec-olivier-houde_fr_33514.html)

## ANNEXES

### Annexe 1. (Activité ponctuelle, Fiche auto-correctrice)

#### *Fiche auto-correctrice*

1. I **have lived** here for 14 years

Explications: L'action a commencé dans le passé et continue dans le présent donc c'est le *present perfect* qui convient ici car elle vivait là l'année dernière et vit encore ici aujourd'hui.

On a traduit depuis par 'for' car il est suivi d'une durée (14 ans) ; si ça avait été une date comme 2002 par exemple, on aurait opté pour 'since'

2. You only **ate** two times last week.

Explications: L'action est révolue et n'a pas de lien avec le présent: le complément circonstanciel de temps 'il y a deux semaines' l'indique bien. Le verbe 'to eat' est un verbe irrégulier en anglais d'où 'ate' (voir deuxième colonne des verbes irréguliers)

3. My parents **arrived** this morning

Explications: L'action est révolue et n'a pas de lien avec le présent même si l'action est proche dans le temps. Le complément circonstanciel de temps nous indique que la matinée est terminée, il peut être 14h tout comme 20h au moment où l'énonciateur émet cette affirmation. Le verbe 'to arrive' est régulier on a simplement ajouté -ed à la base verbale.

4. I **have** already **taken** the plane.

Explications: Cet énoncé était valable hier et est encore valable aujourd'hui, il y a donc un lien entre le passé et le présent c'est pourquoi nous avons choisi d'opter pour le *present perfect*. Le verbe 'to take' est un verbe irrégulier, il faut donc se référer à la troisième colonne des verbes irréguliers si besoin pour trouver 'taken' et l'apprendre par coeur!

5. He **has broken** his leg.

Explications: Ici même si l'action est révolue (passée et terminée), il y a tout de même un lien avec le présent puisqu'il n'est plus en mesure d'aller à l'école, on donc a opté pour un *present perfect*. Attention, il ne faut pas oublier que le sujet s'accorde avec l'auxiliaire 'to have' conjugué au présent simple → 'has'. 'to break' est un verbe irrégulier, il sera donc traduit par 'broken'

Annexe 2. (Activité ponctuelle, exercice 1, opérations mentales de l'élève Q)

- Opérations mentales mises en œuvre pour traduire la phrase 1:

- Etape 1: Je vérifie à quel moment est employé le présent perfect ou le preterit.  
Etape 2: Je choisis le present perfect car l'action continue de le présent. Il vit toujours ici.  
Etape 3: Je me rappelle la structure du temps donné. Je vérifie si le sujet est à la 3<sup>ème</sup> personne.  
Etape 4: Je conjugue en suivant la structure. La structure est: have + participe passé.  
Etape 5: \_\_\_\_\_

- Opérations mentales mises en œuvre pour traduire la phrase 3:

- Etape 1: Je vérifie à quel moment est employé le present perfect ou le preterit.  
Etape 2: Je choisis le preterit car l'action est terminée. Elle n'est terminée ce matin.  
Etape 3: Je me rappelle la structure du temps donné. Je vérifie si le sujet est à la 3<sup>ème</sup> personne.  
Etape 4: Je conjugue en suivant la structure. La structure est: base verbale + 2<sup>ème</sup> colonne du tableau.  
Etape 5: \_\_\_\_\_

### Annexe 3. (Méthode distribuée lors de la mise en oeuvre de l'activité ponctuelle)

## Méthode

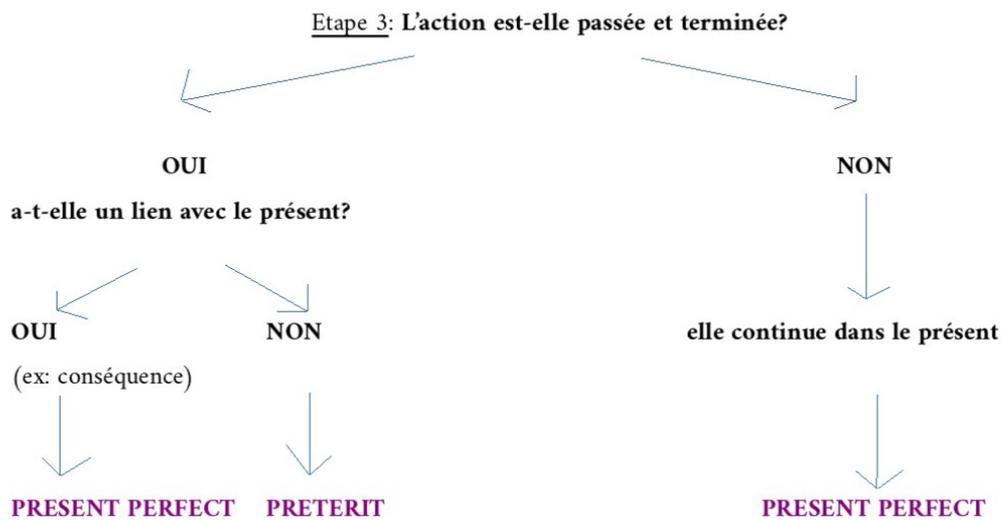
Comment traduire des phrases affirmatives au passé en anglais (prétérit ou *present perfect*)?

Etape 1: lire la phrase dans son intégralité (les adverbes de temps peuvent fournir des informations cruciales qui influenceront potentiellement le choix du temps en anglais:

*hier, l'année dernière, pendant, en 2001*, etc. → (en général) il faudra opter pour le *preterit*

*jamais, toujours, déjà, depuis, encore* etc. → (en général) il faudra opter pour le *present perfect*

Etape 2: Identifier la nature/classe grammaticale de chaque mot. Moyen mnémotechnique pour s'en souvenir: **PANDV, CAPI** → Pronom, Adjectif, Nom, Déterminant, Verbe // Conjonction, Adverbe, Préposition, Interjection



Etape 4: Identification du verbe: régulier en anglais → **base verbale + -ED** (pour former le prétérit ou participe passé) ou irrégulier en anglais → à apprendre par ♥

Etape 5: (UNIQUEMENT POUR LE PRESENT PERFECT) Identifier le sujet et l'accorder avec l'auxiliaire 'HAVE' au présent simple (exemple: *He has already been to France*)

Etape 6: Traduire la phrase affirmative, en général il faut respecter l'enchaînement suivant:

*Present perfect* → **S + have** (conjugué au présent et accordé avec S) + **participe passé** + **C**

*Preterit* → **S + base verbale -ED** + **Complément**

Annexe 4. (tweet à commenter au cours de a séance 1 de la mise en œuvre du dispositif)



**goo** @ohshitgio · 15 sept. 2018



20 min early to work [#tattooedAndEmployed](#)



Tweet 5: What stereotyped(s) do you think he is referring to? What message does he want to convey?