

Année universitaire 2018-2019

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

Mention Second degré

Parcours : Anglais

Le recours aux pairs pour la correction des erreurs en production écrite

**Comment faire de la correction un temps
d'apprentissage pour tous ?**

Présenté par Mélanie GERIS

Mémoire de M2 encadré par Alain GIRAULT

Remerciements

Je remercie vivement Monsieur Girault, mon directeur de mémoire et formateur ESPE, pour son aide dans la réalisation de cette étude. Merci également pour les précieux conseils et le soutien bienveillant que vous nous avez apporté tout au long des deux années de Master.

Je remercie également Madame Ounoughi, formatrice ESPE, pour son investissement dans notre réussite professionnelle.

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
ETAT DE L'ART.....	2
1. Les stratégies de production écrite.....	2
1.1. La production écrite dans les programmes de seconde : les attendus.....	2
1.2. La production écrite en L2 : une compétence complexe	2
1.3. Les stratégies de production écrite en L2.....	3
1.3.1. Les stratégies : un élément indissociable de la perspective actionnelle	3
1.3.2. Stratégies : définitions	3
1.3.3. Différentes typologies.....	4
2. Le traitement de l'erreur.....	5
2.1. Statut de l'erreur et modèles pédagogiques : évolutions	5
2.1.1. Une vision négative de l'erreur	5
2.1.2. L'erreur : une partie intégrante de l'apprentissage.....	6
2.1.3. En pratique : une peur de l'erreur toujours présente.....	7
2.2. La nécessité de la remédiation	7
2.3. La complexité de l'analyse de l'erreur.....	8
2.3.1. Distinction entre faute et erreur	8
2.3.2. Différents types d'erreurs	8
2.4. Quelles erreurs corriger en production écrite ?.....	9
2.4.1. Ce qu'en dit le CECRL.....	9
2.4.2. Ce qu'en dit la recherche	10
2.5. Comment corriger les erreurs en production écrite ?.....	10
2.5.1. Ce qu'en dit l'institution.....	10
2.5.2. Ce qu'en dit la recherche : l'importance d'un feedback adapté	10
3. L'intérêt du travail coopératif.....	11
3.1. Les écueils du travail individuel	11
3.2. Travail coopératif et collaboratif : définitions	12
3.3. Les difficultés du travail coopératif	12
3.3.1. Des conditions nécessaires	12
3.3.2. Des paramètres parfois difficiles à contrôler	12
3.3.3. La composition des binômes	13
3.4. Le travail coopératif : pourquoi ? quelle plus-value ?	13
3.4.1. Des bénéfices divers selon les formes de relations coopératives	13
3.4.2. Dimension sociale.....	14
3.4.3. Un meilleur apprentissage pour tous	14
FORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE	16
METHODE.....	17
1. Participants.....	17
1.1. Etablissement	17
1.2. Classe et élèves	17

2. Matériel et procédure	17
2.1. Hypothèse 1	18
2.1.1. Expérimentation 1 : correction collective.....	18
2.1.2. Expérimentation 2 : inter-correction.....	19
2.1.3. Expérimentation 3 : auto-correction	19
2.2. Hypothèse 2	19
2.2.1. Expérimentation 4 : fiche d'erreur individuelle	20
2.2.2. Expérimentation 5 : fiche d'erreur collaborative	20
2.3. Recueil de l'avis des élèves	21
2.3.1. Hypothèse 1	21
2.3.2. Hypothèse 2	21
3. Analyse des résultats.....	21
3.1. Hypothèse 1	22
3.1.1. Avis des élèves	22
3.1.2. Analyse des productions	22
3.1.2.1. <i>Cohérence</i>	22
3.1.2.2. <i>Correction du lexique</i>	23
3.1.2.3. <i>Correction de la grammaire</i>	23
3.1.2.4. <i>Correction de l'orthographe</i>	24
3.2. Hypothèse 2	25
3.2.1. Expérimentation 4.....	25
3.2.2. Expérimentation 5.....	25
3.2.3. Avis des élèves	26
DISCUSSION	28
1. Re-contextualisation	28
2. Lien avec les recherches antérieures.....	28
2.1. Hypothèse 1 : efficacité de l'inter-correction	28
2.2. Hypothèse 2 : l'efficacité d'une fiche d'erreur collaborative	29
3. Limites et perspectives.....	30
3.1. Un échantillon réduit de participants	30
3.2. La complexité de la production écrite.....	30
3.3. L'efficacité réelle des phases de correction sur le long-terme.....	31
3.4. L'impact de la motivation	31
3.5. Le paramètre des bavardages	31
3.6. L'organisation des binômes	31
4. L'impact de ce mémoire sur mon métier d'enseignante	32
CONCLUSION	33
BIBLIOGRAPHIE.....	34

Introduction

La question du traitement de l'erreur est centrale dans le métier d'enseignant. Soucieux du progrès et de la réussite des élèves, tout enseignant s'est d'ailleurs un jour infligé le devoir de corriger minutieusement toutes leurs erreurs, espérant secrètement ne plus jamais les revoir. L'erreur est en effet encore aujourd'hui souvent comme la preuve d'un dysfonctionnement et sa correction par l'enseignant est donc perçue comme une pratique indispensable.

Peut-être pour s'assurer que la correction atteigne tous les élèves et que les erreurs des uns ne soient jamais commises par les autres, c'est la correction collective face au groupe-classe entier qui semble être est la modalité de correction la plus souvent utilisée. Cependant, il faut bien admettre que les moments de correction collective se révèlent généralement être des situations sources d'ennui et d'inactivité pour la plupart des élèves.

Cet ennui peut être particulièrement visible en cours de langue vivante, notamment en cours d'anglais dont il est question dans ce mémoire, lors des corrections collectives de productions écrites individuelles. En effet, chaque élève étant différent, chaque production l'est également. La correction collective ne s'adresse alors qu'à quelques élèves dont les erreurs ont été relevées par l'enseignant afin de servir de contre-exemple à tous les autres élèves, bien que ceux-ci s'en désintéressent le plus souvent. En effet, dans des classes qui sont généralement très hétérogènes, il semble contradictoire de procéder à des corrections collectives sensées englober tous les élèves et leurs difficultés individuelles. La question de la correction des erreurs des apprenants se pose donc : Comment faire de la correction de l'erreur un moment d'apprentissage pour tous les élèves, quel que soit leur niveau ?

Par ailleurs, si la coopération entre élèves s'est souvent imposée en classe comme l'un des leviers majeurs de la différenciation pédagogique pour remédier à l'hétérogénéité, elle reste étonnamment très peu employée dans les phases de correction des productions d'élèves. Cela nous amène donc à nous interroger sur son utilisation pour la correction : pourquoi ne pas laisser aux élèves l'opportunité de collaborer à la correction de leurs erreurs respectives ?

Dans ce mémoire, nous allons donc nous interroger sur l'efficacité du recours aux pairs pour la correction des erreurs en production écrite.

Nous nous intéresserons d'abord aux différentes recherches qui ont été menées sur le sujet, puis nous expliciterons notre problématique et les hypothèses de recherche qui en découlent. Enfin, nous proposerons différentes expérimentations à mettre en œuvre pour vérifier leur validité et nous en analyserons les résultats.

Etat de l'art

1. Les stratégies de production écrite

1.1. La production écrite dans les programmes de seconde : les attendus

Le programme de seconde en langues vivantes (2010), qui prend appui sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, vise à développer – comme pour les autres cycles – les compétences communicationnelles des élèves dans 5 activités langagières : la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression orale en continu, l'expression écrite et l'interaction orale.

La classe de seconde est une année charnière en ce qui concerne le niveau attendu car au cours d'une année, les élèves doivent passer de ce que le CECRL appelle « utilisateurs élémentaires » (niveau A2) à « utilisateurs indépendants » (niveau B1). Après plusieurs années de recherche de fluidité dans les productions des élèves au collège, on exige désormais de plus en plus de précision et de correction. En effet, le programme officiel indique que les élèves doivent être amenés à exprimer des « points de vue plus élaborés qui sollicitent un vocabulaire plus spécialisé et des énoncés plus complexes » (2010, p.4) et que le fonctionnement de la langue doit être « décomposé, analysé » (2010, p.6). Ainsi, au niveau B1 les élèves doivent apprendre à « rédiger un texte articulé et cohérent, sur des sujets concrets ou abstraits, relatif aux domaines qui lui sont familiers » et non plus « écrire des énoncés simples et brefs », comme au niveau A2 (2010, p.12).

Ces attentes se retrouvent dans les nouveaux descripteurs du CECRL (2018) puisque l'apprenant doit apprendre à complexifier son texte en passant de phrases simples assemblées avec des connecteurs simples (A2) à des textes suivis (B1). Les domaines d'étude sont également élargis puisqu'il ne s'agit plus seulement de s'exprimer sur soi, sa famille, sa vie quotidienne (A2) mais de s'intéresser à des sujets plus généraux en-dehors de la sphère directe du « moi » (B1). On note aussi l'apparition au niveau B1 de descripteurs concernant l'argumentation et le développement de la justification, ainsi que la complexification de l'expression des sentiments et de l'opinion.

La complexification de la langue se trouve donc au cœur des enjeux de la classe de seconde.

1.2. La production écrite en L2 : une compétence complexe

Dans la perspective pédagogie actuelle, appelée perspective actionnelle ou approche « communic-actionnelle » par Bourguignon (2016), la langue est vue comme un ensemble d'actes langagiers qui servent à mener des interactions sociales. Comme l'explique Tardieu

(2008), les objets d'apprentissage y sont multiples : compétences linguistiques (notamment lexicales, grammaticales et orthographiques), socio-linguistiques (dont les marqueurs linguistiques de relations sociales, les conventions de politesse et les différences de registre) et pragmatiques (organisation du discours, utilisation à des fins spécifiques). Ce sont notamment toutes ces compétences que les élèves doivent mobiliser lors de la réalisation d'une tâche de production écrite. Astolfi qualifie d'ailleurs l'écriture d' « activité à *tâches partagées*, car il faut, en parallèle, chercher les idées, les organiser en paragraphes, vérifier la syntaxe de chaque phrase et, au milieu de tout cela, contrôler aussi l'orthographe » (2014, p.85). Le processus rédactionnel est donc particulièrement complexe.

Par ailleurs, selon Bisailon, « la compétence linguistique étant plus faible en langue seconde qu'en langue maternelle, les difficultés d'expression rencontrées lors de la mise en texte seront plus grandes » (1991, p.61). La compétence linguistique semble donc représenter un réel obstacle à la production.

Il s'agit ainsi pour les enseignants d'amener les élèves à produire des textes non seulement pertinents, structurés et cohérents mais aussi corrects et riches linguistiquement. Cependant, comme l'indique Del Olmo (2016), la réussite de l'apprentissage des élèves n'est pas seulement liée à ce que l'enseignant met en place mais aussi en grande partie aux stratégies qu'ils utilisent.

1.3. Les stratégies de production écrite en L2

1.3.1. Les stratégies : un élément indissociable de la perspective actionnelle

Dans la perspective actionnelle, l'apprenant est considéré comme un acteur social devant accomplir des tâches dans un contexte donné. Ainsi, comme l'explique Bourguignon, « la manipulation de la langue est stratégique pour arriver à un objectif à atteindre et [l'élève] est l'acteur de cette stratégie » (2006, p.66). En effet, le CECRL explique qu' « il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (2001, p.15). On note donc l'importance de l'utilisation des stratégies par l'apprenant dans la perspective pédagogique actuelle.

1.3.2. Stratégies : définitions

Selon le CECRL, la stratégie est « le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis » (2001, p.48).

1.3.3. Différentes typologies

Oxford (1990) distingue deux types de stratégies principaux : les stratégies directes et les stratégies indirectes.

Les stratégies directes concernent l'utilisation directe de la langue cible et regroupent :

- les stratégies de mémorisation qui servent à stocker et récupérer de nouvelles informations, en associant par exemple du lexique avec des images mentales ;
- les stratégies cognitives, telles que résumer et déduire, utilisées pour comprendre et produire du nouveau matériau linguistique ;
- les stratégies de compensation employées pour utiliser la langue cible malgré un manque de ressources linguistiques, par exemple en devinant la signification d'un mot ou en utilisant des synonymes.

Les stratégies indirectes, quant à elles, permettent l'apprentissage sans être liées directement avec la linguistique. On trouve dans cette catégorie :

- les stratégies métacognitives, comme l'auto-évaluation ou la planification, utilisées pour contrôler son propre processus cognitif ;
- les stratégies affectives, c'est-à-dire la régulation des émotions, de la motivation et de l'attitude ;
- les stratégies sociales, qui concernent l'apprentissage par l'interaction avec les autres.

Le CECRL (2001) et son volume complémentaire (2018), pour leur part, distinguent quatre stratégies de communication pour lesquelles ils proposent des échelles de niveaux : la planification, l'exécution, l'évaluation et la remédiation. Ces stratégies sont elles-mêmes composées de sous-stratégies et se déclinent selon les activités langagières.

La planification comprend la préparation, la localisation des ressources, la prise en compte du destinataire, l'adaptation de la tâche et l'adaptation du message. C'est en fait, comme décrit dans le Volume complémentaire, tout ce qui concerne la phase de « préparation mentale avant de parler ou d'écrire » (2018, p.81) : réfléchir à ce que l'on va dire, à comment on va le formuler, préparer en faisant des brouillons.

L'exécution comporte la compensation, la construction sur un savoir antérieur et l'essai. La compensation est définie dans le Volume complémentaire comme le fait de « maintenir la communication quand on ne trouve pas l'expression appropriée » (2018, p.8) comme, par exemple l'utilisation de paraphrases ou de généralités. La construction sur un savoir antérieur est l'« utilisation d'un discours préfabriqué d'éléments accessibles » (2001, p.53) afin d'exprimer quelque chose de nouveau. L'essai est défini comme « une simple tentative de faire

avec ce que l'on a » (2001, p.53) car on pense que cela peut fonctionner.

L'évaluation repose sur le contrôle des résultats, c'est-à-dire prendre appui sur le feedback reçu pour vérifier que la communication est passée. Pour les productions en continu, la remédiation s'appuie pour sa part sur l'autocorrection, c'est-à-dire le contrôle conscient de la production et la correction des fautes et erreurs.

Les cahiers d'évaluation en anglais à l'entrée en seconde mettaient d'ailleurs en avant certaines de ces différentes stratégies, sous d'autres termes : on attendait des élèves de savoir « analyser le sujet », par exemple en différenciant les types de discours attendus, « utiliser le connu », comme mobiliser le lexique et les structures grammaticales adaptés, et « structurer » leur discours, notamment par une syntaxe correcte et complexe (2010, p.59).

Par ailleurs, le CECRL distingue ce qui relève des « stratégies d'évitement » des « stratégies de réalisation » (2001, p.53).

Les « stratégies d'évitement » consistent à « mettre en adéquation son ambition et ses moyens pour réussir dans un domaine plus limité » (CECRL, 2001, p.53). L'apprenant peut par exemple réduire les buts ou simplifier la nature de la tâche.

A l'inverse, les « stratégies de réalisation » visent à « élever le niveau de la tâche et trouver les moyens de se débrouiller » (CECRL, 2001, p.53).

Face à une telle multiplicité de compétences et de stratégies à mobiliser pour produire un texte, il semble illusoire de s'attendre à ce que tous les élèves produisent immédiatement des écrits pertinents, cohérents, riches et sans aucune erreur linguistique.

2. Le traitement de l'erreur

2.1. Statut de l'erreur et modèles pédagogiques : évolutions

2.1.1. Une vision négative de l'erreur

Les erreurs ont d'abord été considérées, dans un modèle d'enseignement transmissif, comme des fautes attribuées à un manque d'effort, de concentration ou d'aptitude de l'apprenant (Doca, 1981 ; Astolfi, 2014). Ces écarts par rapport à la norme étaient donc sanctionnés par l'enseignant, entraînant un fort sentiment de culpabilité chez l'élève.

Avec l'arrivée du modèle behavioriste, l'erreur a été vue comme une « bogue » qui tire son origine d'un défaut de planification de la part de l'enseignant et qui doit donc être prévenue *a priori* (Astolfi, 2014). En effet, selon la théorie behavioriste, l'apprentissage ne peut se faire que par la répétition de bonnes réponses qui, renforcées positivement, deviennent des habitudes.

(Doca, 1981 ; Perrot & Julié, 2017). L'apparition des erreurs est donc à éviter au plus possible puisque leur répétition entraînerait la formation de mauvaises habitudes et donc un mauvais apprentissage. Toute prise de risque linguistique de la part de l'apprenant est alors éradiquée, ne laissant ainsi aucune place à l'erreur (Tardieu, 2008 ; Perrot & Julié, 2017).

Pour Astolfi (2014), ces visions négatives de l'erreur sont liées à de mauvaises représentations du concept même d'apprentissage. En effet, celui-ci est bien souvent vu comme ce qu'il appelle un « tapis roulant de connaissances » (2014, p.10), c'est-à-dire que si l'enseignant enseigne bien et si les élèves sont attentifs et motivés, il ne devrait y avoir aucune erreur. L'erreur est alors inéluctablement source d'angoisse, non seulement pour l'élève qui la voit systématiquement sanctionnée mais également pour l'enseignant qui la considère comme une preuve de sa propre incompétence (Astolfi, 2014 ; Reuter, 1984).

2.1.2. L'erreur : une partie intégrante de l'apprentissage

Ce n'est que progressivement que le statut de l'erreur a commencé à être remis en question et, selon Tardieu, même si l'erreur « demeure encore souvent « mal aimée », son utilité tend à être reconnue » (2008, p.193). En effet, avec l'arrivée de l'approche communicative, l'erreur a été dédramatisée et utilisée comme moyen d'apprentissage de stratégies métalinguistiques et métacognitives, lui conférant un statut presque valorisant (Tardieu, 2008).

Aujourd'hui, les auteurs s'accordent pour dire que l'erreur est un élément inhérent et nécessaire à l'apprentissage, car celui-ci se produit par tâtonnements, par approximations successives (Astolfi, 2014 ; Cyr & Germain, 1998 ; Alexandre, 2011 ; Perrot & Julié, 2017). On part donc du principe que l'erreur a un sens et que son origine n'est pas la mauvaise volonté de l'élève ou un mauvais enseignant mais la difficulté objective que peut avoir l'apprenant à s'approprier le contenu enseigné (Reuter, 1984 ; Astolfi, 2014). Par ailleurs, comme l'indique Bourguignon (2006), comme l'approche actionnelle contrôle la compétence du locuteur et non sa connaissance de la langue, les enseignants doivent accepter qu'une tâche puisse être réalisée avec succès, même s'il y a des erreurs.

Plutôt que de se fixer sur l'écart entre la production réalisée et la production attendue, il est donc préférable, selon Astolfi (2014), de comprendre l'erreur et de l'utiliser pour améliorer l'apprentissage. Ainsi, les erreurs doivent être considérées comme des indicateurs des processus intellectuels des élèves et des obstacles qu'ils rencontrent. Par ailleurs, pour Astolfi, de nombreuses erreurs commises par les apprenants sont ce qu'il qualifie d' « erreurs créatrices » (2014, p.26) car elles témoignent de l'envie des élèves de communiquer en prenant des risques. Il est donc nécessaire de ne pas les stigmatiser.

Cette vision de l'erreur récente se traduit dans les textes officiels. On peut lire notamment dans le référentiel pour l'éducation prioritaire du Ministère de l'Education Nationale que « l'erreur est considérée comme une étape de l'apprentissage, nécessaire et source d'enseignement pour tous » (2014, p7). Entraîner est d'ailleurs notamment défini par le Ministère, dans le document « Elaborer une progression cohérente », comme : « utiliser l'erreur afin de l'exploiter de façon positive et savoir en tirer parti » (2016a, p.14).

Les descripteurs de compétences du CECRL, qui servent de base à l'élaboration des programmes de langues vivantes, sont également ancrés dans cette vision de l'erreur en se voulant résolument positifs. En effet, ils mettent en avant les réussites des apprenants dans la réalisation de tâches communicatives plutôt que leurs erreurs et leurs fautes (Tardieu, 2008 ; Goullier, 2016).

2.1.3. En pratique : une peur de l'erreur toujours présente

Malgré ce changement de paradigme, il semble que la peur de l'erreur soit toujours bien présente au sein des classes françaises, à la fois chez les élèves et chez les enseignants. Taylor et Manes-Bonnisseau notent d'ailleurs : « le point le plus négatif, unique dans le système français et qui entrave considérablement aujourd'hui encore, non seulement la capacité des Français à apprendre d'autres langues, mais surtout leur enthousiasme, est le traitement de l'erreur » (2018, p.20). Il est vrai qu'à l'école l'erreur est encore une source d'angoisse pour tous les élèves, qu'ils soient ou non en difficulté (Astolfi, 2014).

2.2. La nécessité de la remédiation

Malgré l'évolution du statut de l'erreur, la recherche et les textes officiels tendent à dire qu'il faut corriger les erreurs car si elles sont répétées trop régulièrement, elles se fossilisent et deviennent très difficile à remplacer par des formes correctes (Cyr & Germain, 1998 ; M.E.N., 2016b). L'élève doit comprendre ce qu'il doit corriger et « reconstruire une représentation correcte de ce sur quoi a porté l'erreur » (M.E.N., 2016b, p.7).

Bisaillon suggère d'ailleurs que, dans le cadre de la production écrite, une « grande importance devrait être accordée à la révision ou au travail de relecture-écriture » (1991, p.61) pour permettre aux élèves d'atteindre un niveau de texte qui se rapproche de ce qu'ils sont capables de produire dans leur langue maternelle.

De plus, l'analyse et la rétroaction sur les erreurs font partie intégrante des compétences attendues des élèves à la fin de la scolarité obligatoire. En effet, le Socle Commun de Compétences, de Connaissance et de Culture (2015a) mentionne, dans le domaine 2 intitulé

« les méthodes et outils pour apprendre » que l'élève doit savoir « analyser et exploiter les erreurs » et « accorder une importance particulière aux corrections ». L'enseignant doit donc accompagner l'élève dans cette démarche. Le référentiel de compétences des professeurs (2013) mentionne d'ailleurs que tout enseignant doit savoir « analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation ».

2.3. La complexité de l'analyse de l'erreur

Cependant, les erreurs étant complexes, leur analyse l'est, selon Alexandre, tout autant pour les enseignants en contexte de classe qui ont en charge de nombreux élèves : « il semble utopique de croire [que l'enseignant] puisse analyser toutes leurs erreurs » (2011, p.193).

2.3.1. Distinction entre faute et erreur

Tout d'abord, on observe aujourd'hui dans la recherche et dans les textes officiels une distinction entre faute et erreur. Si les deux termes ont pu être interchangeables, ils sont maintenant définis distinctement. On peut lire notamment dans le CECRL que les erreurs sont « une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2 » (2001, p.118). En revanche, les fautes sont décrites comme ayant lieu « quand l'utilisateur/apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif. » (2001, p.118)

Corder (1967) faisait déjà cette distinction en appelant erreur (*error*) l'erreur systématique liée à la compétence de l'élève et faute (*mistake*) l'erreur liée à sa performance.

Pour Doca (1981), cette distinction n'est pas sans conséquence. En effet, selon lui, le locuteur peut corriger une faute par lui-même si on lui indique qu'il en a commise une, car il connaît la règle. En revanche, il ne peut pas corriger les erreurs car il n'a pas encore acquis la compétence adéquate. Cependant, il ajoute que, dans un contexte de classe, il est très difficile de distinguer pour chaque apprenant ce qui relève de la faute de ce qui relève de l'erreur.

2.3.2. Différents types d'erreurs

Par ailleurs, comme l'indique Astolfi (2014), les erreurs ont souvent été considérées comme un tout, sans distinction, alors qu'elles peuvent être liées à des facteurs très variés. Cette reconnaissance de leur diversité est, selon lui, essentielle puisque les remédiations, c'est-à-dire les pistes didactiques pour faire face à ces erreurs, seront dépendantes de leur nature. Il propose donc une typologie de huit erreurs, en distinguant les erreurs liées par exemple à la compréhension des consignes, à une surcharge cognitive pendant la tâche, à la complexité du contenu enseigné ou à l'utilisation de moyens inadaptés.

Ainsi, l'enseignant se retrouve face à des erreurs très variées qu'il doit savoir identifier afin d'y apporter la solution adéquate. Cependant, il semble très difficile également pour l'enseignant en contexte scolaire de distinguer parmi les erreurs de tous les élèves celles qui relèvent d'un type ou d'un autre.

La possible origine psychologique, ou affective, de l'erreur ne doit pas non plus être écartée. Cyr et Germain mentionnent le concept d' « impuissance acquise » (1998, p.133), c'est-à-dire le fait d'adopter une attitude passive dans une situation après avoir fait l'expérience de son absence de contrôle dans cette même situation. Pour l'apprenant, ce sentiment d'impuissance, lié à une conception dévalorisante de ses capacités, entraîne souvent un échec dans l'apprentissage. Cet échec semble alors lui prouver qu'il n'était en effet pas capable de réussir, créant ainsi un cercle vicieux.

2.4. Quelles erreurs corriger en production écrite ?

2.4.1. Ce qu'en dit le CECRL

Le CECRL (2001) ne propose pas de typologie des erreurs qu'il faudrait corriger ou non et se contente d'ouvrir plusieurs pistes aux enseignants, notamment :

- « toutes les fautes et les erreurs doivent être corrigées immédiatement » ;
- « les erreurs devraient non seulement être corrigées mais aussi analysées et expliquées en temps d'opportun » ;
- « les fautes qui ne sont guère que des lapsus doivent être ignorées mais les erreurs systématiques doivent disparaître » ;
- « les erreurs devraient être acceptées comme « langue transitoire » et ignorées ». (2001, p.119)

Cependant, pour chaque niveau, le CECRL indique des degrés de maîtrise que l'apprenant doit atteindre. En effet, bien que la perfection grammaticale et lexicale ne soit jamais exigée, même au niveau C2, la correction de la langue attendue est de plus en plus élevée. On peut citer par exemple les descripteurs du Volume complémentaire du CECRL pour la production écrite : si au niveau A2, le locuteur « commet encore systématiquement des erreurs élémentaires » qui « peuvent parfois entraîner des malentendus » (2018, p.182), au niveau B1 les erreurs sont des « erreurs occasionnelles que le lecteur peut généralement interpréter correctement grâce au contexte » (2018, p.182) et au niveau B2 il « ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut le plus souvent les corriger » (2018, p.181). Afin de progresser dans les niveaux, il semble donc nécessaire que les erreurs soient de moins en moins fréquentes.

2.4.2. Ce qu'en dit la recherche

Les avis des auteurs divergent sur la question du choix des erreurs qui peuvent et doivent être corrigées ou non.

Pour Truscott (2001), on ne doit corriger que les erreurs qui obéissent à des règles simples et qui portent sur peu d'éléments dans la phrase. A l'inverse, les erreurs plus complexes – de syntaxe, par exemple – sont plus difficilement rectifiables et donc inutiles à corriger. Pour Ferris (2006), l'erreur est traitable à condition que la notion fasse l'objet d'une règle dont l'explication est claire (déterminants, pronoms, utilisation des temps...). En revanche, les erreurs de choix lexical et de syntaxe ne seraient presque pas traitables car non régis par une règle claire. Pour ces auteurs, plus la règle est complexe, plus l'erreur est difficile et donc inutile à corriger.

En revanche, pour Alexandre (2011) les erreurs sur lesquels il faut travailler en priorité sont celles que l'élève a produites en leur donnant du sens, c'est-à-dire qu'il pense comme correctes, les erreurs que l'on retrouve chez un grand nombre d'élèves ainsi que celles qui ont des conséquences importantes pour les apprentissages futurs.

2.5. Comment corriger les erreurs en production écrite ?

2.5.1. Ce qu'en dit l'institution

Tout comme le CECRL, les textes officiels laissent également le choix à l'enseignant et se contentent de proposer plusieurs activités de correction et de remédiation, comme dans le document « Créer un environnement et un climat propices aux apprentissages » publié par le Ministère de l'Éducation Nationale : « travail sur l'erreur immédiat ou différé », « correction par les pairs ou autocorrection », « dialogue pédagogique avec l'élève », « détour par une autre langue, voire une autre discipline », « raisonnement par analogie », « recours à la coopération pour un apprentissage entre pairs »... (2016b, p.7).

2.5.2. Ce qu'en dit la recherche : l'importance d'un feedback adapté

De nombreux auteurs ont analysé l'efficacité de différents types de feedback. Ellis (2009) distingue trois types de feedback correctif écrit majeurs : le feedback direct (ou explicite), le feedback indirect (ou implicite) et le feedback métalinguistique.

Dans le feedback direct, la forme correcte est fournie directement à l'apprenant. Ce feedback a l'avantage d'être explicite pour les élèves et utile lorsqu'ils ne connaissent pas la forme correcte mais la faible quantité d'opérations mentales requises risque de ne pas contribuer à l'apprentissage sur le long terme (Ellis, 2009). Cependant, pour certains auteurs (Ferris & Roberts, 2001 ; Chandler, 2003), il semble que le feedback direct soit préférable pour les élèves

de plus petit niveau.

Le feedback indirect consiste à indiquer à l'apprenant qu'il y a une erreur sans la corriger. Il encourage à réfléchir sur la langue. Plusieurs auteurs suggèrent que ce type de feedback est plus efficace que le feedback direct car il amène les apprenants à se questionner sur la langue et favorise ainsi son acquisition (Gass & Selinker, 2001 ; Lalande, 1982 ; Benati, 2013). Cependant, si Ferris et Roberts (2001) suggèrent qu'il est plus efficace sur le long terme, ils ne notent pas de différence avec le feedback direct pour la correction immédiate des erreurs.

Enfin, le feedback métalinguistique consiste à donner une indication métalinguistique sur la nature de l'erreur. Ellis (2009) note que les différentes recherches sur ce type de feedback ne sont pas concluantes.

L'importance de fournir à chaque apprenant un feedback adapté semble entrer en contradiction, dans le cadre d'une production individuelle, avec les phases de correction collective en classe qui sont, comme le note Alexandre, bien souvent « interminables » (2011, p.108) car inadaptées aux besoins de chacun.

3. L'intérêt du travail coopératif

3.1. Les écueils du travail individuel

L'évolution des pratiques, perspectives et méthodes pédagogiques a progressivement amené à passer d'une logique de classe à une logique centrée sur les individus, à « penser et gérer la classe comme juxtaposition d'individualités » comme on peut le lire dans le Mémento pour la coopération entre élèves (2015b, p.11).

Cependant, on peut lire dans ce même document qu'une trop grande individualisation de l'enseignement peut présenter plusieurs problèmes. En effet, un élève qui serait en difficulté se retrouve seul face à ses échecs ce qui dégrade peu à peu son estime de soi. Par ailleurs, elle pousse les élèves à se comparer entre eux, créant ainsi un climat de rivalité et de compétition au sein de la classe.

Le Mémento suggère également que la mise en place d'un travail individualisé, dans l'optique d'une pédagogie différenciée, conduit souvent les enseignants à creuser davantage les écarts entre les « bons » et les « mauvais » élèves en proposant plus court, plus simple et moins ambitieux aux élèves en difficulté. Ainsi, le risque est d'accroître l'hétérogénéité de la classe puisque tandis que ces élèves se voient proposer des tâches de moindre envergure, on propose aux élèves à l'aise des tâches plus complexes, plus ambitieuses qui les font avancer beaucoup plus rapidement que les élèves en difficulté tandis que ceux-ci stagnent à un niveau

insatisfaisant.

3.2. Travail coopératif et collaboratif : définitions

Le travail coopératif et le travail collaboratif sont définis de façons très diverses selon les auteurs (Reverdy, 2016).

Pour Baker, par exemple l'apprentissage coopératif comprend « tout type d'apprentissage produit dans une situation de travail de groupe » tandis que l'apprentissage collaboratif est l'apprentissage produit « grâce à une véritable collaboration » (2008, p.118).

Olry-Louis, pour sa part, définit la coopération comme « la façon dont les membres d'une dyade ou d'un groupe donné, confrontés à un apprentissage particulier, rassemblent leurs forces, leurs savoir-faire et leurs savoirs pour atteindre leurs fins » (2011, p.4).

Pour Connac (2013), la coopération peut être définie comme une production ou un apprentissage à plusieurs tandis que la collaboration est un sous-ensemble de coopération dans laquelle les élèves sont dans une relation symétrique par rapport au projet pour lequel ils travaillent. C'est cette définition que nous retiendrons dans notre mémoire.

3.3. Les difficultés du travail coopératif

3.3.1. Des conditions nécessaires

Plante (2012) met en avant 5 conditions indispensables au bon fonctionnement de la coopération en classe :

- l'interdépendance positive, c'est-à-dire que la réussite des uns est conditionné à celle des autres pour atteindre le but commun du groupe ;
- la responsabilité individuelle, c'est-à-dire que les élèves ne peuvent pas se reposer uniquement sur le travail de leurs camarades ;
- la promotion des interactions, par l'entraide, la confiance mutuelle, la mutualisation de ressources... ;
- les habiletés sociales ou coopératives, soit la bonne gestion des relations humaines au sein du groupe ;
- les processus de groupe, c'est-à-dire des auto-évaluations et des remédiations constantes.

L'apprentissage coopératif semble donc complexe à mettre en œuvre.

3.3.2. Des paramètres parfois difficiles à contrôler

Plusieurs auteurs notent des difficultés qui peuvent apparaître lors d'un travail coopératif.

Alexandre décrit plusieurs craintes qu'ont les enseignants face au travail de groupe : « peur du bruit, du désordre, de laisser des élèves complètement inactifs récupérer le travail des autres,

de ne pas pouvoir contrôler les bavardages sans rapport avec le travail donné, de laisser des jeux de pouvoir s'installer » (2011, p.96). Tous ces éléments doivent être pris en compte pour la mise en place d'un travail de groupe. L'organisation et l'anticipation de la part de l'enseignant semblent donc plus importantes que pour un travail individuel.

Reverdy (2016) note également que le contexte de la classe peut influencer négativement sur l'efficacité du travail coopératif. En effet, Reverdy (2016) note que les petits groupes ne sont en réalité que des miniatures du groupe-classe et que les tensions qui existent dans la classe peuvent se reproduire au sein de ces petits groupes. De plus, les relations amicales entre élèves peuvent également freiner le débat et les échanges.

En outre, Baudrit (1997) explique que pour certains élèves, l'échange avec un pair représente moins un atout qu'un obstacle supplémentaire car il faut gérer les interactions sociales en plus de la tâche. Pour ces élèves, le travail individuel semblera préférable au travail en binôme ou en groupe.

3.3.3. La composition des binômes

Si les avis des auteurs divergent sur la question de la composition des binômes, la question reste au centre de nombre d'articles traitant du travail en dyade.

Selon Leeser (2004) et Baudrit (1997), il est préférable pour un élève en difficulté d'être regroupé en binôme avec un élève de niveau plus élevé. En revanche, pour Kowal et Swain (1994), avec la mise en place d'un binôme hétérogène, l'élève le plus avancé prendra l'ascendant sur l'élève le plus faible, empêchant alors l'apprentissage de ce dernier.

Kowal et Swain (1994) penchent en faveur du binôme homogène pour tous les niveaux. En effet, ils considèrent que dans un binôme de niveau plutôt équivalent il est plus probable que les élèves mettent en place des relations collaboratives que si leurs niveaux sont différents. De même, Leeser (2004) suggère qu'il sera plus profitable à un élève de niveau élevé d'être en regroupé avec un élève de niveau élevé également, car les échanges y seront plus riches.

3.4. Le travail coopératif : pourquoi ? quelle plus-value ?

3.4.1. Des bénéfices divers selon les formes de relations coopératives

Connac et Lemperiere (2013) distinguent 4 types de relations coopératives et leurs avantages :

- l'aide, qui est une relation asymétrique informelle, dans laquelle un élève expert apporte son aide à un élève non-expert, et qui est positive lorsqu'elle est demandée par l'élève non-expert car celui-ci gagne progressivement en confiance ;
- le tutorat, qui est une relation asymétrique formelle dans laquelle un élève expert aide

un élève non-expert dans un domaine jusqu'à ce que celui-ci devienne autonome. La relation bénéficie aux deux partis car le tuteur peut devenir autonome tandis que le tuteur est reconnu comme compétent par autrui et donc valorisé ;

- l'entraide, qui est une relation symétrique et le plus souvent informelle : les élèves sont à peu près au même niveau de compétence, se retrouvent bloqués face à une même difficulté et tentent de la résoudre ensemble. La relation d'entraide permet de développer les valeurs de partage et d'altruisme et d'accomplir quelque chose ensemble qu'ils ne peuvent pas faire seuls ;
- le travail de groupe, défini comme une organisation formelle qui favorise le conflit sociocognitif et permet l'acquisition de nouvelles connaissances.

3.4.2. Dimension sociale

Le recours à la coopération s'inscrit dans la logique du Socle Commun de Connaissances et de Culture (2015a). En effet, le domaine 2 intitulé « les méthodes et outils pour apprendre » mentionne que « la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs ». La dimension sociale de la coopération résonne également dans le domaine 3 « la formation de la personne et du citoyen », dans lequel on peut lire que « l'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui ».

Pour Connac, la coopération permet aux élèves d'apprendre « les valeurs de partage, d'échange, de solidarité, de respect et de soutien » (2012, p.106).

3.4.3. Un meilleur apprentissage pour tous

Alexandre note que le travail en binôme ou en groupes réduits favorise l'apprentissage car « pour apprendre il faut des espaces pour dire, redire, reformuler, questionner, confronter, s'opposer, proposer, tout ce que l'on désigne par le mot interaction » (2011, p.58).

Pour Connac, le travail à plusieurs permet aux élèves de « consolider leurs acquis disciplinaires de manière plus solide » (2012, p.110) car pour expliquer aux autres, ils doivent réactiver des connaissances et des compétences qu'ils ont acquises et donc les faire basculer de l'implicite vers l'explicite en les verbalisant.

Selon les théories cognitivistes, l'interaction entre élèves permet l'apparition du conflit sociocognitif : ils doivent expliciter, affirmer leurs idées ou les remettre en question grâce aux idées de leurs pairs. Ainsi, le travail en binôme ou en groupe favorise le développement cognitif et l'apprentissage de tous (Hamon, 2004 ; Baudrit, 1997).

Pour Alexandre (2011), le travail de groupe est d'ailleurs un outil privilégié de

différenciation car il permet d'utiliser la diversité des élèves comme facteur de progrès pour tous. Les échanges entre élèves, notamment, sont particulièrement utiles car ils se situent dans leur « zone proximale » (Astolfi, 2014, p.83) : si, pour certains élèves, les propositions de l'enseignant semblent inaccessibles, ce que leur camarade a compris semble bien plus abordable. Par ailleurs, ces échanges permettent à tous les élèves de progresser : les élèves les plus à l'aise peuvent affiner et développer leurs arguments tandis que ceux qui sont plus en difficulté peuvent explorer de nouvelles pistes grâce à leurs pairs (Alexandre, 2011). Connac (2013) note d'ailleurs si l'élève qui se trouve face à une difficulté attend trop longtemps de recevoir de l'aide, il risque d'abandonner la tâche. Or, « dans une relation de coopération, l'élève qui bénéficie d'aide devient en mesure de poursuivre son travail sans avoir à attendre que l'enseignant se libère » (2013, p.103).

Formulation de la problématique

Comme nous l'avons vu dans les l'état de l'art, s'exprimer à l'écrit en langue étrangère est complexe car le processus requiert du locuteur des compétences et des stratégies multiples, dont l'évaluation de sa production et la remédiation. Par ailleurs, si les erreurs ne doivent pas être considérées négativement, il semble nécessaire de les corriger pour permettre aux apprenants de modifier leur représentation de la langue cible grâce à un feedback adapté. Si la correction collective semble entrer en contradiction avec l'hétérogénéité des élèves, et donc leurs erreurs, la coopération entre élèves apparaît en revanche comme le moyen idéal de permettre tous les élèves de progresser dans leur apprentissage.

Dans ce mémoire, nous nous m'intéresserons donc à la manière la plus efficace d'intégrer tous les élèves dans la correction, et plus particulièrement dans le cas de productions écrites individuelles, en nous posant la question suivante : le recours aux pairs est-il efficace pour la correction les erreurs en production écrite ?

Afin de répondre à cette question, nous avons émis deux hypothèses.

Premièrement, pour la correction des erreurs en production écrite en langue étrangère, l'inter-correction est plus efficace que la correction collective et que l'auto-correction.

Puis, pour la correction des erreurs en production écrite en langue étrangère, la mise en place d'une fiche d'erreur collaborative est plus efficace que la mise en place d'une fiche d'erreur individuelle.

Méthode

1. Participants

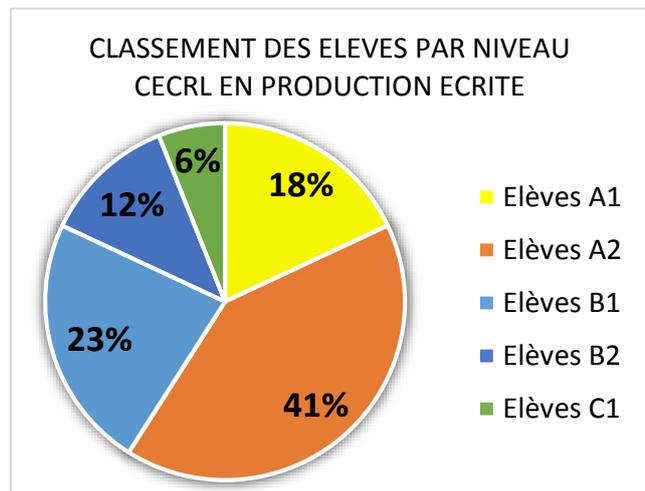
1.1. Etablissement

Les expérimentations ont été mises en place au sein du Lycée public général et technologique des Trois Sources, à Bourg-lès-Valence, dans un groupe de seconde. 815 élèves sont regroupés dans cet établissement, dont 227 répartis dans 7 classes différentes en seconde. Le lycée propose les séries L, ES, S, STMG et ST2S et offre plusieurs options facultatives aux élèves, dont la section européenne en anglais. Par ailleurs, il existe une forte mixité sociale dans l'établissement : sur les trois collèges principaux dont sont issus les élèves, deux sont classés en REP.

1.2. Classe et élèves

Pour les cours d'anglais, chaque classe est séparée en deux, ce qui permet de travailler en effectifs très réduits. Le groupe de seconde dans lequel les expérimentations ont été menées est constitué de 17 élèves, dont 3 garçons. Ces élèves sont issus de milieux sociaux très divers et quelques-uns parlent couramment une autre langue. 4 élèves du groupe sont inscrits en option section européenne anglais cette année. Les autres élèves sont, dans l'ensemble, peu motivés par la matière. Seulement 3 élèves envisagent de suivre l'enseignement de spécialité LLCE.

Par ailleurs, comme nous le montre le classement dans le graphique ci-contre, le niveau du groupe en production écrite est très hétérogène puisque certains élèves ont acquis un niveau au-delà des attentes de fin de classe de seconde (B2 et C1) tandis que d'autres élèves se trouvent en réelle difficulté (A1). Cela nous permettra de vérifier nos hypothèses pour des apprenants de niveaux très variés. Malgré les écarts de niveaux, il n'y a pas de rivalité entre les élèves, qui n'hésitent pas à s'entraider de manière spontanée.



2. Matériel et procédure

Les expérimentations mises en œuvre pour vérifier nos deux hypothèses se sont déroulées entre février et mars, dans le cadre d'une séquence sur le pouvoir qu'a le sport de changer

l'Histoire. Lors de cette séquence centrée sur les activités langagières de compréhension et de production écrites, les élèves ont été amenés à produire 5 textes lors de différentes micro-tâches. Ces tâches sont volontairement variées afin que les élèves aient à mettre en place de réelles stratégies de planification pour chaque production. Par ailleurs, les consignes de ces tâches étaient explicitées voire traduites en français à la demande des élèves afin de ne pas entraîner d'erreurs liées à leur compréhension.

2.1. Hypothèse 1

Afin de vérifier notre première hypothèse, nous avons mis en place trois expérimentations. Celles-ci se sont déroulées chacune en deux séances et selon le même modèle : production – correction – réécriture de la production, comme indiqué dans le tableau ci-dessous :

Correction collective		Inter-correction		Auto-correction	
Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6
Production écrite individuelle	Correction collective	Production écrite individuelle	Inter-correction	Production écrite individuelle	Auto-correction
	Réécriture de la production		Réécriture de la production		Réécriture de la production

2.1.1. Expérimentation 1 : correction collective

Pour vérifier l'hypothèse 1, nous nous sommes d'abord concentrés sur la correction collective. A la fin de la séance 1, les élèves ont réalisé une production écrite seul en 10 minutes:

You are a British/American athlete. Give your opinion on the Olympic Games trailer. Do you think it really represents what sport is about?

Les productions ont été ramassées. Les erreurs les plus récurrentes (celles qui ont été retrouvées dans au moins 5 productions) et leur correction ont été notées sur une fiche récapitulative (ANNEXE 1). La fiche contenait également des conseils généraux pour améliorer leur production, notamment pour enrichir le lexique et améliorer l'articulation du discours.

Cette fiche a ensuite été distribuée en début de séance 2 à tous les élèves. Ils ont eu également la possibilité de nous poser des questions en anglais ou en français sur leurs productions écrites, en classe entière, avant la phase de réécriture. Les réponses à ces questions étaient, selon les questions, des traductions directes ou des explications métalinguistiques.

Les élèves ont du ensuite réécrire leur production initiale, dans le but de l'améliorer, en corrigeant leurs erreurs et en ajoutant du contenu. Le temps imparti était le même : 10 minutes.

2.1.2. Expérimentation 2 : inter-correction

La seconde expérimentation que nous avons menée a porté sur l'inter-correction. A la fin de la séance 3, nous leur avons demandé de réaliser une production écrite en 15 minutes :

You are a British/American journalist. You have interviewed young French people about what they think of the Paris Olympic Games. Write down the report of your interview to publish in your newspaper.

Les productions ont été ramassées mais ni corrigées ni annotées. Elles ont été redistribuées entre les élèves en début de séance suivante, de manière à ce qu'au moins un élève de chaque niveau reçoive une production d'un niveau plus élevé et un autre d'un niveau plus faible. Chaque élève devait alors corriger les erreurs dans la production de son camarade et pouvait noter des remarques générales ou des conseils avant de la rendre à celui qui l'avait réalisée.

Ils ont ensuite réécrit leur production, selon le même principe que pour l'expérimentation 1, en prenant en compte ou non les conseils et les corrections du camarade. Le temps imparti était de 15 minutes.

2.1.3. Expérimentation 3 : auto-correction

La dernière expérimentation a porté sur l'auto-correction. A la fin de la séance 5, les élèves ont du réaliser une production écrite en 15 minutes :

You are one of the journalists from the video. Your editor-in-chief has asked you to write an article about Kathrine Switzer's story and its impact on the integration of women into sports.

Nous avons ramassé et lu les productions. Toute erreur commise par l'élève a été soulignée en vert sur la feuille, sans tenir compte du type d'erreur.

En début de séance suivante, les productions ont été rendues aux élèves qui ont eu pour consigne de réécrire leur texte en corrigeant les erreurs soulignées et en ayant la possibilité d'ajouter des éléments, à nouveau en 15 minutes.

2.2. Hypothèse 2

Afin de vérifier notre seconde hypothèse portant sur l'efficacité de l'élaboration d'une fiche d'erreurs individuelle et collaborative, nous avons mis en place deux expérimentations. Elles se sont déroulées chacune en deux séances et selon le modèle : production – correction indirecte par l'enseignante – élaboration d'une fiche d'erreur, comme indiqué dans le tableau ci-dessous :

	Production	Correction	Fiche d'erreur
Expérimentation 4	Séance 8 Production écrite individuelle.	Indirecte, par l'enseignante : erreurs soulignées suivant un code couleur distribué aux élèves.	Séance 9 Elaboration d'une fiche d'erreur de manière individuelle .
Expérimentation 5	Séance 10 Production écrite individuelle.		Séance 11 Elaboration d'une fiche d'erreur de manière collaborative .

2.2.1. Expérimentation 4 : fiche d'erreur individuelle

La première expérimentation a porté sur l'élaboration d'une fiche d'erreur de manière individuelle. A la fin de la séance 8, les élèves ont été amenés à réaliser une production écrite qui a ensuite été ramassée et lue par l'enseignante :

You are part of the 1968 Olympics audience. When you come back home, you write a diary entry to describe the event you have witnessed and how it made you feel.

Toutes les erreurs ont été soulignées sur chaque copie suivant un code couleur en fonction du type d'erreur qui a été distribué aux élèves (ANNEXE 2). Au début de la séance suivante, les élèves ont dû compléter chacun une fiche d'erreur (ANNEXE 3) individuellement. Pour chacune de leurs erreurs, ils devaient renseigner la forme corrigée et l'explication de la règle à respecter pour ne plus commettre cette erreur, ou la raison pour laquelle ils l'avaient commise. Le temps n'était pas limité : l'activité s'arrêtait lorsque chacun avait rempli sa fiche de manière aussi exhaustive qu'il le pouvait.

2.2.2. Expérimentation 5 : fiche d'erreur collaborative

Le schéma de réalisation de la seconde expérimentation pour cette hypothèse a été le même que pour la première expérimentation. A la fin de la première 10, les élèves ont réalisé une autre production écrite en 15 minutes :

Your high-school wants to promote the practice of sports and has asked students to write testimonies to publish in the school newspaper. Write about one sport moment that you particularly enjoyed. Describe it and explain why it was important to you.

Les productions ont été ramassées et les erreurs ont été indiquées sur la copie en suivant le même code couleur que pour l'expérimentation précédente (ANNEXE 2). En début de séance suivante, les élèves ont été amenés à compléter à nouveau une fiche d'erreur identique à celle de l'expérimentation 4 (ANNEXE 3). Cependant, cette fois, l'élaboration de la fiche s'est faite en binômes collaboratifs : les élèves devaient, à deux, collaborer pour compléter ensemble leurs fiches respectives. Le temps n'était pas non plus limité pour cette expérimentation.

2.3. Recueil de l'avis des élèves

2.3.1. Hypothèse 1

Après chaque correction, les élèves ont du remplir un questionnaire différent (ANNEXES 4 à 6). Le but de ces questionnaires était de savoir avec précision quel type de correction leur permet de se sentir le plus en confiance et leur semble le plus efficace pour ne plus réitérer leurs erreurs.

Ils devaient indiquer, sur une échelle de 1 à 4 pour chaque correction, si celle-ci leur avait permis de progresser dans différentes compétences linguistiques et pragmatiques et de mieux comprendre leurs erreurs. Pour chaque questionnaire, ils devaient également répondre à 1 ou 2 questions spécifiques au type de correction : Osent-ils parler de leurs erreurs en classe entière ? Ont-ils confiance en leurs camarades pour corriger leurs erreurs ? Parviennent-ils à corriger leurs propres erreurs ? Et celles des autres ?

2.3.2. Hypothèse 2

Les questionnaires de la seconde hypothèse (ANNEXES 7 et 8) visaient à savoir si les élèves préféreraient établir une fiche d'erreur de manière individuelle ou collaborative.

Pour chaque type de fiche d'erreur, ils devaient indiquer sur un score de 1 à 4 s'ils pensaient que cette fiche leur avait permis de progresser en général et dans différentes compétences linguistiques et pragmatiques (les mêmes que pour l'hypothèse 1). Ils devaient également expliquer quels étaient, selon eux, les avantages et inconvénients pour chaque type de fiche.

3. Analyse des résultats

Dans cette partie, nous nous intéresserons aux résultats des différentes expérimentations mises en place afin de vérifier nos deux hypothèses.

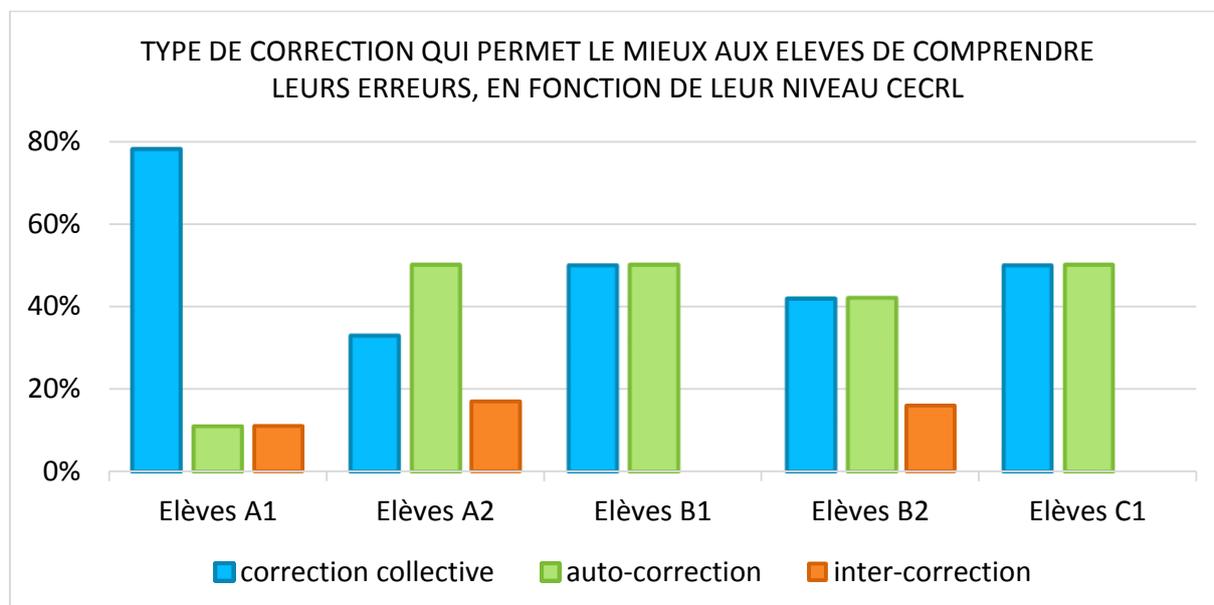
Pour notre première hypothèse, nous analyserons les productions d'élèves avant et après correction ainsi que leurs réponses aux questionnaires.

Pour notre seconde hypothèse, nous analyserons les fiches d'erreurs complétées par les élèves et leurs réponses aux questionnaires..

3.1. Hypothèse 1

3.1.1. Avis des élèves

Pour chaque élève, nous avons regardé quel type de correction lui avait le mieux permis de comprendre ses erreurs, selon les scores renseignés sur chacun des questionnaires distribué après les expérimentations (ANNEXES 4 à 6) :



Tout niveau confondu, les types de correction qui ont permis aux élèves de mieux comprendre leurs erreurs sont la correction collective et l'auto-correction. On remarque que pour les élèves de niveau A1, la correction collective est de loin celle qui leur permet le mieux de comprendre leurs erreurs (78%). Pour les élèves de niveau A2, c'est l'auto-correction qui est jugée la plus efficace (50%), devant la correction collective (33%). Enfin, pour les élèves de niveaux plus élevés (B1, B2 et C1), on peut voir que l'auto-correction et la correction collective sont indistinctement préférées à l'inter-correction.

3.1.2. Analyse des productions

Nous allons maintenant nous intéresser aux productions réalisées par les élèves.

Il est important de préciser que, lors de l'inter-correction, tous les élèves ont suivi la correction effectuée sur leur production par leur camarade et aucun n'a corrigé d'erreur supplémentaire.

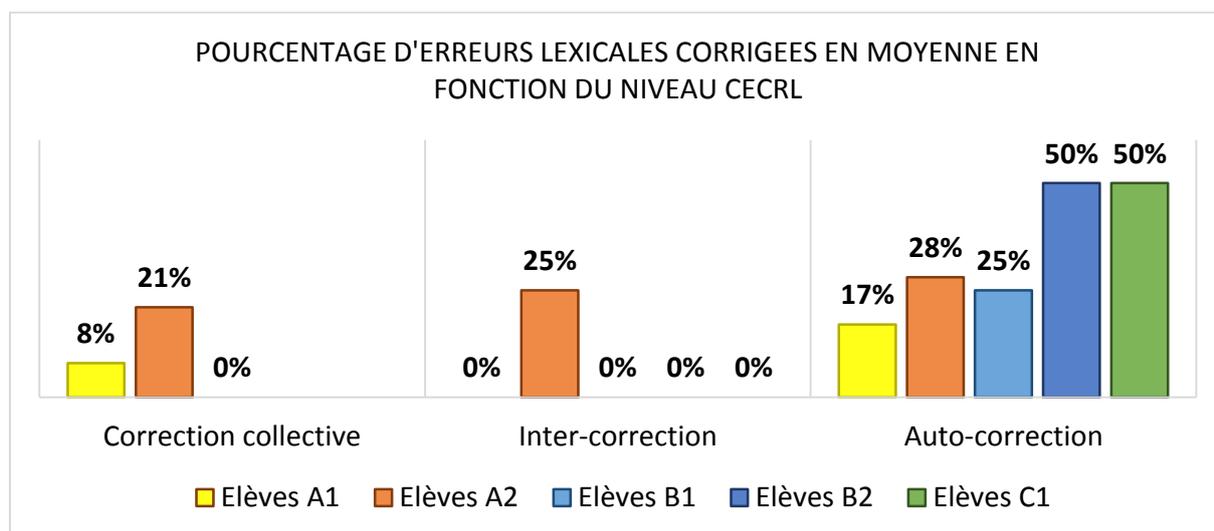
3.1.2.1. Cohérence

Nous avons analysé la cohérence des productions avant et après la correction. Dans tous les cas, il n'y a eu aucune modification du contenu proposé dans la production initiale, aucune

correction des incohérences et aucune complexification des connecteurs logiques employés.

En revanche, après la correction collective et l'inter-correction, plus de la moitié des élèves ont ajouté au moins 1 connecteur logique bien employé. A l'inverse, lors de la phase d'auto-correction, aucun élève n'en a ajouté. (ANNEXE 9)

3.1.2.2. Correction du lexique

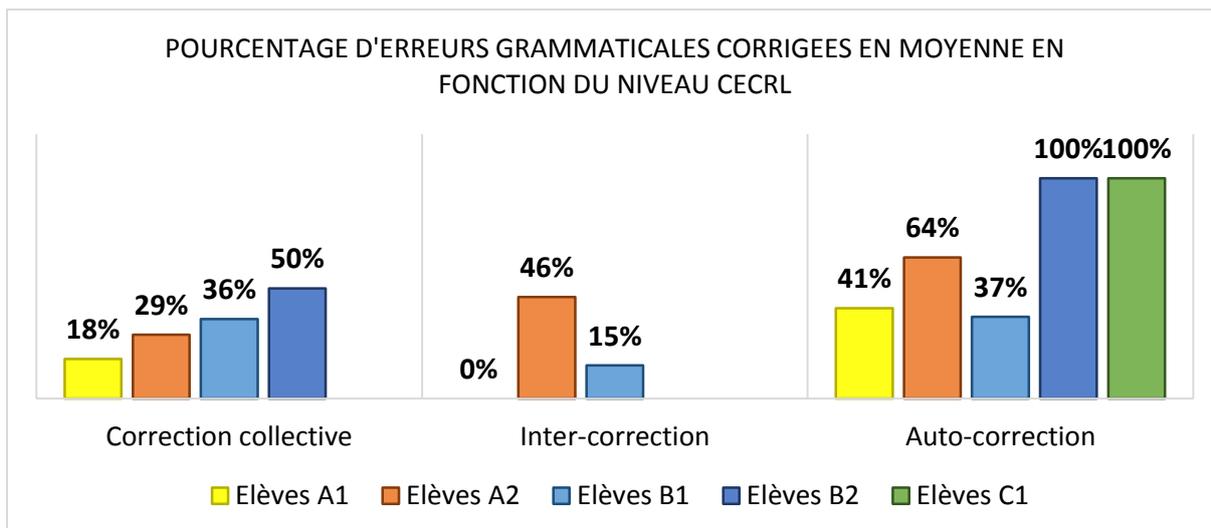


L'inter-correction a été plus efficace que la correction collective pour les élèves A2 puisqu'elle a permis de corriger 25% de leurs erreurs. En revanche, elle a été particulièrement inefficace pour tous les autres niveaux puisqu'aucune erreur n'a été corrigée. De plus, elle s'est révélée bien moins efficace que l'auto-correction. En effet, c'est ce mode de correction-ci qui a permis aux élèves de corriger le plus d'erreurs lexicales, pour tous les niveaux (jusqu'à 50% pour les élèves B2 et C1).

Le même constat est fait si l'on considère le pourcentage général d'erreurs lexicales qui ont été corrigées dans la classe, indépendamment du niveau (ANNEXE 10) : l'inter-correction n'est pas plus efficace que les deux autres modes de correction pour les erreurs lexicales.

3.1.2.3. Correction de la grammaire

En observant le graphique ci-dessous, on note que l'inter-correction a été plus efficace que la correction collective pour les élèves A2 puisqu'elle a permis de corriger presque la moitié de leurs erreurs (46%) contre moins d'un tiers (29%) pour la correction collective. Cependant, elle a été complètement inefficace pour corriger les erreurs des élèves A1 (0%) et moins efficace que les deux autres types de correction pour les élèves B1 :

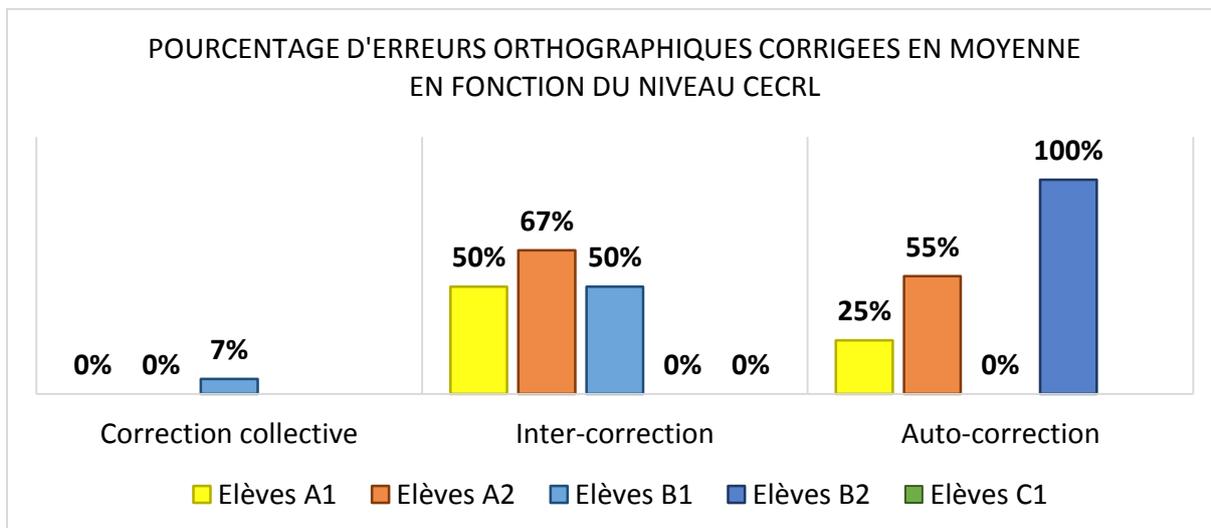


On note par ailleurs qu’avec la correction collective, plus le niveau des élèves est élevé, plus ils réussissent à corriger leurs erreurs. Cependant, on remarque à nouveau que l’auto-correction a permis à tous les niveaux de corriger plus d’erreurs que les deux autres types de correction.

Le constat est identique lorsqu’on regarde le pourcentage général d’erreurs lexicales corrigées sans prendre en compte le niveau CECRL (ANNEXE 11) : l’inter-correction est le type de correction le moins efficace des trois en ce qui concerne les erreurs lexicales.

3.1.2.4. Correction de l’orthographe

Le graphique ci-dessous nous montre que l’inter-correction a été beaucoup plus efficace que la correction collective et que l’inter-correction pour les erreurs orthographiques des élèves de niveau A1, A2 et B1. En effet, elle a permis de corriger au moins la moitié des erreurs pour ces trois niveaux :



Cependant, on note également que l'inter-correction n'a permis de corriger aucune erreur d'orthographe pour les élèves de niveaux plus élevés (B2 et C1), à l'inverse de l'auto-correction qui a été efficace à 100% pour le niveau B2.

En regardant le pourcentage général d'erreurs orthographiques corrigées lors de ces différentes phases de correction, indépendamment du niveau des élèves (ANNEXE 12), on remarque bien que l'inter-correction a été très largement plus efficace que la correction collective et légèrement plus efficace que l'auto-correction dans l'ensemble.

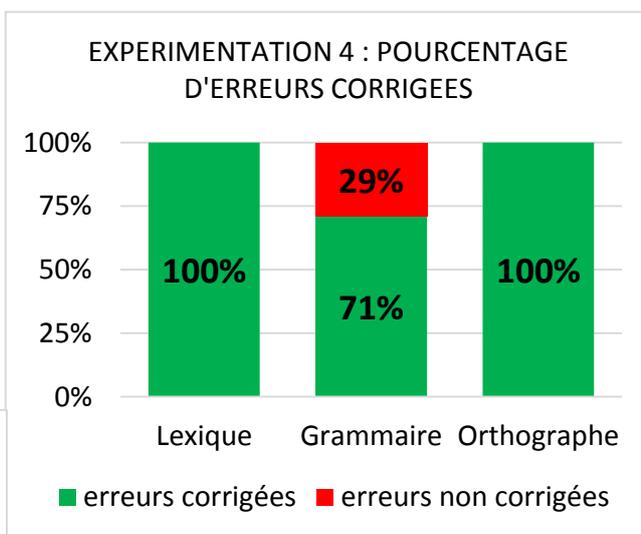
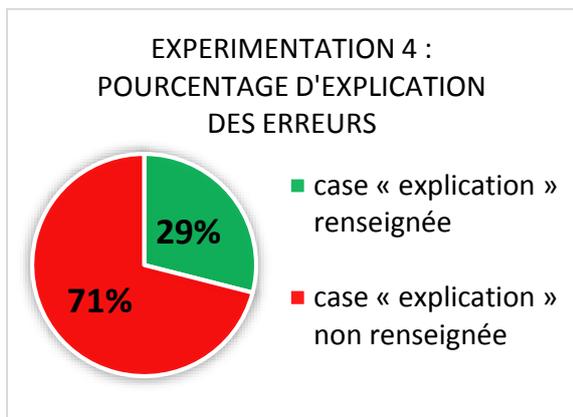
3.2. Hypothèse 2

Nous allons maintenant nous intéresser aux résultats des expérimentations visant à vérifier la seconde hypothèse. Les erreurs de syntaxe ne sont pas mentionnées dans les résultats car elles étaient trop peu nombreuses pour être représentatives.

3.2.1. Expérimentation 4

Nous allons maintenant nous intéresser à l'analyse des fiches d'erreurs complétées par les élèves de manière individuelle lors de l'expérimentation 4 (exemple en ANNEXE 13).

Comme nous le montre le graphique ci-contre, toutes les erreurs de lexique et d'orthographe ont pu être corrigées correctement par les élèves seuls. La majorité des erreurs grammaticales ont également pu être corrigées (71%).



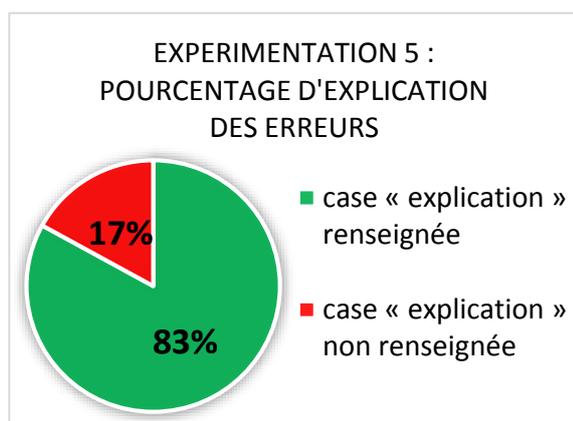
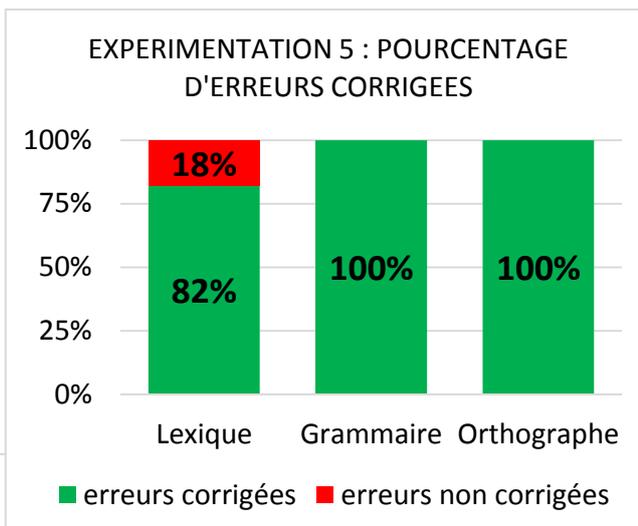
En revanche, comme on peut le voir dans le graphique ci-contre, 71% des corrections n'ont pas été expliquées par les élèves qui ont préféré laisser des cases vides, même lorsqu'ils avaient correctement corrigé leur erreur.

3.2.2. Expérimentation 5

Les résultats de l'analyse des fiches d'erreurs complétées en binôme collaboratif (exemple en ANNEXE 14) nous montrent que le pourcentage d'erreurs corrigé est très semblable à celui de

l'expérimentation précédente.

En effet, comme on peut le voir dans le graphique ci-contre, toutes les erreurs de grammaire et d'orthographe ont été corrigées correctement, ainsi que la plupart des erreurs liées au choix lexicaux (82%).

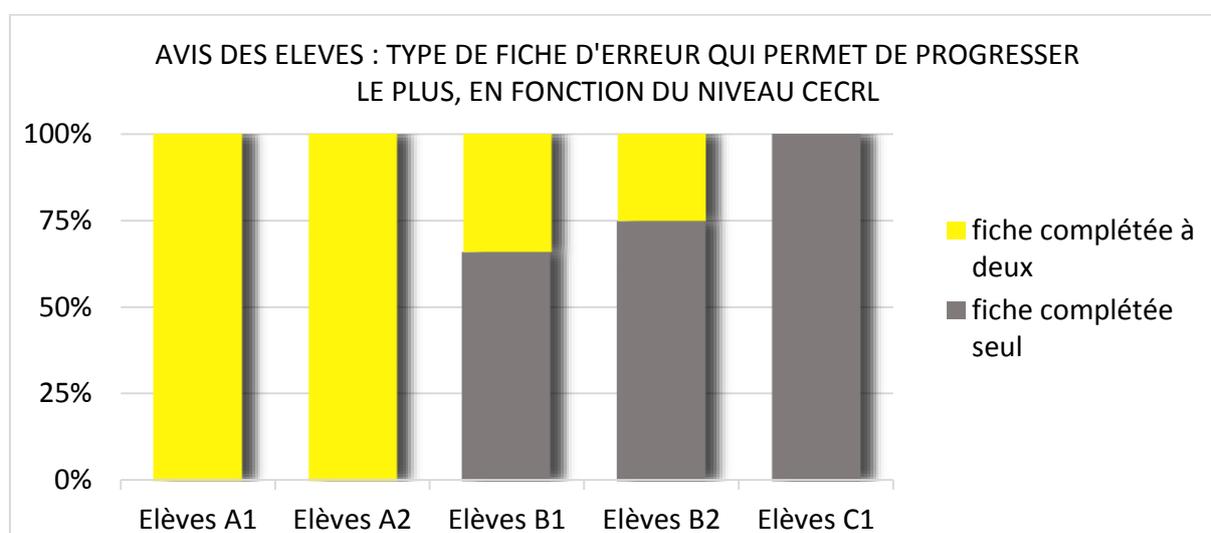


En revanche, le graphique ci-contre nous montre que, contrairement à l'expérimentation 4, la grande majorité (83%) des corrections effectuées par les élèves en binôme ont été accompagnées d'explications métalinguistiques et/ou métacognitives.

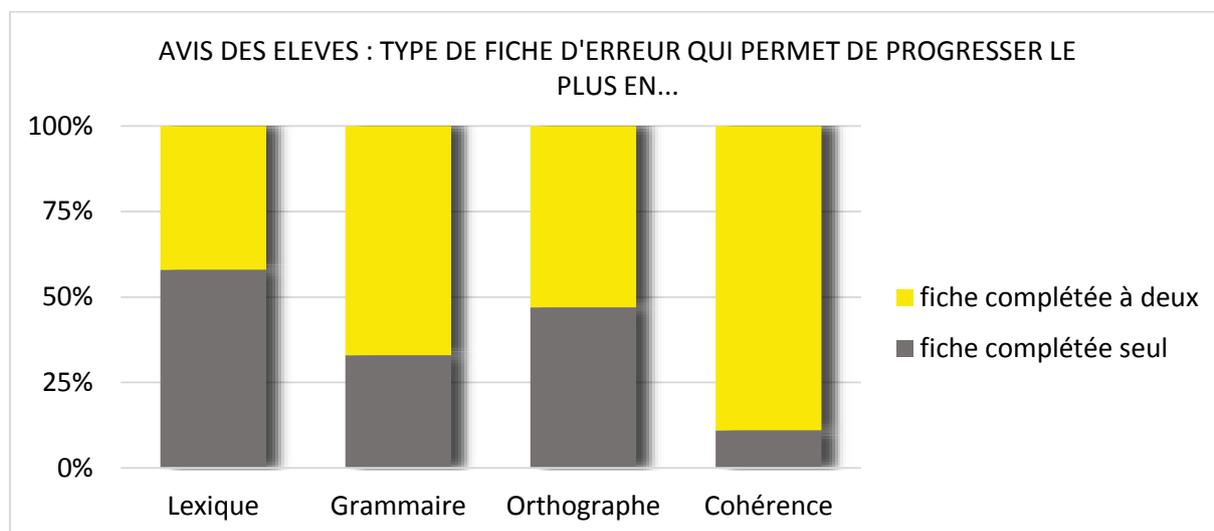
3.2.3. Avis des élèves

Nous allons maintenant nous intéresser aux résultats des deux questionnaires qui ont été distribués aux élèves à l'issue des expérimentations et dont nous avons fait une synthèse.

Tout d'abord, on remarque que plus le niveau des élèves est élevé, plus ils considèrent que la fiche d'erreur complétée seul leur a permis de progresser davantage que la fiche d'erreur complétée avec un pair :



Par ailleurs, l'avis des élèves sur le type de fiche d'erreur qui leur a permis de progresser le plus sur différents aspects de la production écrite concorde avec les résultats que nous avons observés en analysant les fiches :



En effet, la fiche complétée seul les a davantage aidé pour améliorer leur lexique tandis que c'est la fiche complétée à deux qui leur a permis de progresser le plus sur le plan grammatical. D'autre part, on remarque que les résultats portant sur les progrès en termes de cohérence sont très marqués : pour 89% des élèves, les fiches d'erreurs collaboratives sont les plus utiles.

Enfin, nous avons analysé les avantages et inconvénients de chaque type de fiche d'erreur que les élèves avaient notés sur leurs questionnaires. Pour chaque fiche d'erreur, nous avons sélectionné les commentaires qui ont été mentionnés par plus de 3 élèves différents :

	Avantages		Inconvénients
Fiche d'erreur individuelle	« comprendre ses erreurs »	« améliorer ses points faibles individuellement »	« c'est long »
Fiche d'erreur collaborative	« corriger ses erreurs »	« on s'entraide » « c'est plus facile »	« un qui travaille plus que l'autre »

On remarque que les deux fiches d'erreur ont permis aux élèves de comprendre et de corriger leurs erreurs. Si certains élèves ont trouvé que l'entraide permettait de compléter la fiche plus facilement, d'autres ont pointé le fait qu'un des deux élèves avait travaillé plus que l'autre au sein du binôme.

Discussion

1. Re-contextualisation

L'objectif de ce mémoire était de s'intéresser à la question : le recours aux pairs est-il efficace pour la correction de la production écrite ?

Pour répondre à cette question, nous avons émis deux hypothèses : pour la correction des erreurs en production écrite en langue étrangère...

1. ...l'inter-correction est plus efficace que la correction collective et que l'auto-correction
2. ... la mise en place d'une fiche d'erreur collaborative est plus efficace que la mise en place d'une fiche d'erreur individuelle.

Les expérimentations visant à vérifier ces hypothèses ont été réalisées au sein d'une classe de seconde dans laquelle le niveau CECRL en production écrite est très hétérogène.

Pour vérifier notre première hypothèse, nous avons comparé le nombre d'erreurs dans des productions écrites individuelles avant et après une phase d'inter-correction, de correction collective et d'auto-correction.

Pour vérifier notre seconde hypothèse, nous avons comparé l'efficacité de l'élaboration d'une fiche d'erreur seul ou à deux après une production écrite individuelle, en comptabilisant le nombre d'erreurs corrigées et le nombre d'explications à ces erreurs fournies par les élèves.

Pour les deux hypothèses, nous avons également analysé les réponses des élèves aux questionnaires distribués après chaque expérimentation.

2. Lien avec les recherches antérieures

2.1. Hypothèse 1 : efficacité de l'inter-correction

La première hypothèse n'a pas été validée. En effet, il apparaît en comparant les résultats de nos différentes expérimentations que l'inter-correction n'a été plus efficace que la correction collective et que l'auto-correction seulement pour la correction des erreurs orthographiques. Elle a été la moins efficace pour la correction du lexique et de la grammaire.

Ces résultats vont à l'encontre des propos d'Astolfi sur la « zone proximale ». En effet, si selon lui les propositions des autres élèves semblent plus abordables que celles de l'enseignant, la correction fournie par l'enseignant a été ici plus efficace que celle fournie par un pair. Cependant, ces divergences peuvent s'expliquer par le fait que lors de notre expérimentation sur l'inter-correction, la coopération entre élève n'a été qu'indirecte puisqu'ils n'ont eu qu'un

feedback écrit et non des échanges verbaux.

On remarque également que l'inter-correction n'a jamais été efficace pour les élèves des niveaux les plus élevés (B2 et C1). Cela peut s'expliquer par le fait que leurs productions ont été corrigées généralement par des élèves de niveaux moins élevés qui ont pu ressentir le phénomène d'« impuissance acquise » dont parlent Cyr et Germain. On peut en effet penser qu'ils ont adopté une attitude passive car ils se sont découragés en partant du principe qu'ils n'étaient pas capables de corriger les erreurs d'un élève qu'ils pensent plus compétent qu'eux.

A l'inverse, l'auto-correction s'est révélée être la plus efficace pour tous les niveaux, pour tous les types d'erreurs (à part une très faible exception pour les erreurs d'orthographe des élèves de niveau B1). On peut donc penser que le feedback indirect fourni par l'enseignant est particulièrement efficace et favorise l'apprentissage, comme nous avons pu le voir dans notre état de l'art.

2.2. Hypothèse 2 : l'efficacité d'une fiche d'erreur collaborative

La seconde hypothèse semble partiellement validée. En effet, le pourcentage d'erreurs que les élèves ont pu corriger seuls ou à deux est sensiblement le même : proche de 100%, que ce soit en orthographe, en grammaire ou en lexique. Ces résultats semblent montrer l'efficacité de ce système de fiche d'erreur associé à un code couleur assez détaillé, indépendamment de son élaboration seul ou à deux.

On peut lier ces résultats à l'efficacité du feedback indirect fourni par l'enseignant dont nous avons parlé précédemment. Par ailleurs, le fait que presque toutes les erreurs aient été corrigées par les élèves, qu'ils soient seuls ou à deux, montrent qu'elles étaient en réalité probablement plus des fautes, si l'on se réfère à la définition du CECRL développée dans notre état de l'art.

Cependant, les résultats concernant le pourcentage d'explications métalinguistique et/ou métacognitives fournies par les élèves diffère selon le type de fiche. En effet, si seulement 29% des formes corrigées sur les fiches d'erreurs individuelles ont été accompagnées d'explications, ce chiffre monte à 83% pour les fiches d'erreurs complétées à deux. De plus, 89% des élèves considèrent que la fiche complétée à deux leur a permis de plus progresser en cohérence que la fiche complétée seul.

Ces résultats tendent à confirmer les propos de Connac qui considère que le travail à plusieurs permet de consolider les acquis disciplinaires des élèves de manière plus solide que le travail individuel. En effet, en travaillant sur leurs erreurs en binôme, les élèves ont du

réactiver leurs connaissances pour s'entraider et les ont donc verbalisé, favorisant la bascule de l'implicite vers l'explicite. Cette verbalisation ne semble pas s'être faite lors du travail individuel puisque presque tous les élèves n'ont pas complété la colonne d'explications.

En outre, tous les élèves de plus faibles niveaux (A1 et A2) considèrent que la fiche d'erreur élaborée à deux leur a permis de plus progresser que celle qu'ils avaient faite seuls. Ces données semblent confirmer l'idée d'Alexandre selon laquelle la collaboration permet aux élèves en difficulté d'explorer de nouvelles pistes grâce à leurs pairs. Elle tend à confirmer également le fait que, comme le pense Connac, les élèves en difficulté risquent moins d'abandonner la tâche s'ils sont aidés immédiatement comme c'est le cas avec l'élaboration d'une fiche d'erreur à deux.

3. Limites et perspectives

3.1. Un échantillon réduit de participants

Les expérimentations ayant demandé beaucoup de temps d'organisation, de mise en place et d'analyse, elles n'ont été réalisées que dans un seul groupe, dont l'effectif était par ailleurs particulièrement réduit puisque qu'il était composé de 17 élèves seulement. Cet échantillon est donc insuffisant pour tirer des conclusions fiables de ces expérimentations. Afin de mieux vérifier les hypothèses, il aurait été préférable de mener les expériences simultanément dans plusieurs classes de même niveau.

3.2. La complexité de la production écrite

Comme nous l'avons vu dans notre état de l'art, la production écrite est une activité langagière particulièrement complexe qui requiert l'utilisation de compétences et de stratégies multiples. Si l'on peut penser que ces expérimentations ont permis d'analyser les stratégies de contrôle et de remédiation des élèves ainsi que leurs compétences linguistiques, la question reste en suspens pour les autres. Nous avons notamment noté lors des expérimentations de l'hypothèse 1 qu'aucun élève n'avait effectué de correction liée au contenu même de leur production, quelles que soient les modalités de correction.

Les expérimentations menées ne nous ont donc pas permis d'évaluer l'ensemble de la compétence de production écrite des élèves ni son évolution. Ainsi, il semble utile de réfléchir à d'autres expérimentations qui pourraient nous permettre d'évaluer l'efficacité d'autres modes de correction à même de faire progresser les élèves également sur les autres compétences et stratégies nécessaires à la rédaction d'un « bon » texte.

3.3. L'efficacité réelle des phases de correction sur le long-terme

Si les expérimentations que nous avons mises en place nous ont permis de vérifier l'efficacité de modalités de correction des erreurs en production écrite sur le court-terme, elles ne nous ont cependant pas permis de vérification sur le long-terme. En effet, nous n'avons pas pu évaluer si les erreurs qui avaient été corrigées dans chaque expérimentation ont été réitérées dans d'autres productions par la suite. Ainsi, nous ne savons pas si la correction des erreurs a permis aux élèves un réel apprentissage en modifiant durablement leur représentation de la langue cible.

3.4. L'impact de la motivation

Lors de ces différentes expérimentations, la motivation des élèves n'a pas été prise en compte. Tout d'abord, il est important de noter que ces 5 expérimentations se sont toutes déroulées dans une seule séquence afin de limiter la variable de l'appétence des participants pour le thème étudié et la variable du niveau des élèves. On sait que des séquences longues peuvent entraîner une lassitude chez les élèves et donc une réelle baisse d'engagement dans les activités proposées. Par ailleurs, les différentes phases de correction, assez chronophages et répétitives, ont pu entraîner également une perte de motivation. Cependant, on note que les modalités de correction qui se sont révélées être les plus efficaces dans chaque hypothèse ont été expérimentées après les autres types de correction. On aurait donc pu envisager, par exemple, d'ajouter une question sur la motivation générale de l'élève à chaque séance dans les différents questionnaires proposés afin d'identifier un possible lien entre toutes les données.

3.5. Le paramètre des bavardages

Si les productions et les corrections individuelles devaient être effectuées par des élèves travaillant réellement seuls pour vérifier au mieux nos hypothèses, il semble impossible que les élèves n'aient échangé d'informations de manière informelle pendant les 10 ou 15 minutes d'activité. Les résultats des différentes expérimentations peuvent ainsi avoir été faussés par les bavardages. Au vu du très faible effectif du groupe, nous aurions pu envisager par exemple de répartir les élèves à différents endroits de la salle de classe lorsque ceux-ci devaient travailler de manière individuelle pour empêcher les interactions.

3.6. L'organisation des binômes

Lors des phases de correction exigeant un recours aux pairs, la composition des binômes n'a pas été assez contrôlée.

En effet, si pendant l'inter-correction (expérimentation 2), au moins un élève de chaque

niveau devait corriger une production d'un élève de niveau théoriquement inférieur et un autre élève une production d'un niveau théoriquement supérieur, cela ne semble pas suffisant pour éliminer la variable du niveau des élèves. En effet, on peut penser comme nous l'avons dit dans la discussion de nos résultats, qu'un élève ne réagisse pas de la même façon face à une production si l'auteur est un élève qu'il pense meilleur ou moins bon que lui.

De même, la composition des binômes dans l'expérimentation portant sur la fiche d'erreur élaborée à deux n'a pas été assez contrôlée. Le regroupement s'est fait sur un critère de facilité d'organisation : en binôme avec leur voisin de table. Or, le niveau de chaque élève qui compose la dyade peut influencer sur l'autre, comme nous l'avons vu dans notre état de l'art. On aurait donc pu envisager de comparer l'efficacité de binômes homogènes de niveau élevé, homogènes de niveau peu élevé et hétérogènes pour l'élaboration de la fiche d'erreur collaborative.

4. L'impact de ce mémoire sur mon métier d'enseignante

Les expérimentations menées dans le cadre de ce mémoire m'ont permis de déconstruire des représentations que j'avais sur la correction des erreurs en production écrite. En effet, j'étais convaincue avant de mettre en place les expérimentations que l'inter-correction serait le type de correction le plus efficace pour la production écrite, puisqu'il permettrait aux élèves de se distancier de leur propre production avant d'y revenir pour l'analyser plus objectivement. Cependant, les résultats sont apparus bien différents de mes attentes.

Par ailleurs, le système de fiche d'erreur associé à un code couleur a été particulièrement apprécié des élèves qui ont souhaité pérenniser cette pratique. Au vu des résultats de l'étude en ce qui concerne le nombre d'erreurs corrigées, nous avons donc réitéré le principe plusieurs fois, en laissant aux élèves le choix de compléter leur fiche seul ou à l'aide d'un camarade.

Par ailleurs, la réalisation de ces 5 expérimentations m'a poussé à proposer aux élèves des entraînements à la production écrite très réguliers. Cela m'a amenée à repenser la place que je donnais aux activités de productions lors de mes séances, qui étaient jusqu'alors trop centrées sur l'élucidation et l'analyse de documents. Cela a permis aux élèves d'avoir un retour régulier sur leurs productions et ainsi de réaliser des tâches finales de qualité, généralement au-dessus du niveau que je leur avais attribué avant la mise en place des expérimentations. J'ai pu ainsi prendre réellement conscience de l'importance de l'entraînement à la production et je m'efforce donc de lui laisser une place plus importante.

Ce mémoire m'a donc permis de modifier mes pratiques d'enseignement sur le long-terme.

Conclusion

Ce mémoire avait pour objectif d'évaluer l'efficacité du recours aux pairs dans la correction des erreurs en production écrite, afin de permettre à tous les élèves de progresser, ce qui n'est souvent pas le cas dans une correction classique en classe entière.

Pour cela, nous avons proposé deux hypothèses : pour la correction des erreurs en production écrite en langue étrangère...

1. ...l'inter-correction est plus efficace que la correction collective et que l'auto-correction
2. ... la mise en place d'une fiche d'erreur collaborative est plus efficace que la mise en place d'une fiche d'erreur individuelle.

La première hypothèse a été invalidée par nos expérimentations : l'inter-correction s'est révélée moins efficace que la correction collective et beaucoup moins efficace que l'auto-correction, tout particulièrement pour les élèves de niveaux élevés (B2 et C1).

En revanche, la seconde hypothèse a été partiellement validée. Les élèves n'ont pas corrigé significativement plus d'erreurs avec la fiche d'erreur collaborative qu'avec la fiche d'erreur élaborée seul. Cependant, la collaboration a encouragé les élèves à verbaliser davantage d'explications métalinguistiques et métacognitives de leurs erreurs. De plus, tous les élèves des niveaux les moins élevés (A1 et A2) considèrent qu'elle leur a permis de progresser davantage que la fiche d'erreur élaborée seul.

On peut donc en déduire que pour la collaboration entre des élèves qui se trouvent côte à côte pour résoudre leurs difficultés respectives est plus efficaces que la collaboration entre des élèves qui se font face.

Cependant, la grande efficacité de l'auto-correction dans cette étude nous amène à nous rappeler que l'apprentissage individuel ne doit pas être systématiquement laissé de côté.

Bibliographie

Alexandre, D. (2011). *Les méthodes qui font réussir les élèves*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Astolfi, J.P. (2014). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Baker, M. (2008). Formes et processus de la résolution coopérative de problèmes : des savoirs aux pratiques éducatives. In Y. Rouiller & K. Lehraus (Eds.), *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*, (pp.107-130). Berne : Peter Lang.

Baudrit, A. (1997). *Apprendre à deux : Etudes psychosociales de situations dyadiques*. Paris : Editions PUF L'éducateur.

Benati, A. (2013). *Issues in Second Language Teaching*. Sheffield : Equinox Publishing Ltd.

Bisaillon, J. (1991). Le plaisir d'écrire en langue seconde par un enseignement axé sur la révision, *Langues secondes*, 21, n°1, 57-77.

Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche « communicationnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures, *Synergies Europe*, 1, 58-73.

Chandler, K. (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, n°3, 267-296.

Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeurs.

Connac, S. (2013). Coopérer ? Quel bazar ! *Cahiers pédagogiques*, 505, 12-13.

Connac, S. & Lemperiere, M. (2013). Coopération et rapport aux savoirs : le cas de l'organisation du tutorat à l'école primaire et au collège, Congrès Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Montpellier, 27-30 août.

Conseil de l'Europe. (2018). Volume complémentaire du CECRL avec de nouveaux descripteurs. Repéré à : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>.

Conseil de l'Europe. (2001). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Repéré à : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>.

Corder, S.P. (1967). The Significance of Learner's Errors, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.

Cyr, P. & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

Del Olmo, C. (2016). Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE, *Recherche et pratiques pédagogiques en langue de spécialité*, 35, n°1.

Doca, G. (1981). *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*. Paris : Editions de la Sorbonne.

Gass, S. & Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition*. London : Lawrence Erlbaum Associates.

Goullier, F. (2016). Quelles conceptions des apprentissages sous-tendent les programmes de langues vivantes en France et en Europe ? *Administration & Education*, 152, 79-83.

Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types, *ELT Journal*, 63, n°2, 97-107.

Ferris, D. (2006). Does error feedback help student writers ? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds), *Feedback in second language writing*, (pp.81-102). Cambridge : Cambridge University Press.

Ferris, D.R. & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes : How explicit does it need to be ? *Journal of Second Language Writing*, 10, n°3, 161-184.

Hamon, M. (2004). Se confronter au groupe, *Cahiers Pédagogiques*, 424, 15-16.

Kowal, M., & Swain, M. (1994). Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness, *Language Awareness*, 3, 73-93.

Lalande, J. (1982). Reducing composition errors : An experiment, *The Modern Language Journal*, 66, n°2, 140-149.

Leeser, M.J. (2004). Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue, *Language Teaching Research*, 8, 55-81.

Ministère de l'Education Nationale. (2000). Evaluation à l'entrée en seconde générale et technologique, Anglais, Document à l'intention du professeur. Repéré à : <http://cisad.pleiade.education.fr/eval/pages-00/materiel/seconde/default2nde.htm>.

Ministère de l'Education Nationale. (2010). Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique. Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril. Repéré à : <https://www.education.gouv.fr/cid51335/mene1007260a.html>.

Ministère de l'Education Nationale. (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Bulletin officiel n°30 du 25 juillet. Repéré à : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066.

Ministère de l'Education Nationale. (2014). Référentiel pour l'éducation prioritaire. Repéré à : <http://eduscol.education.fr/cid76446/referentiel-pour-l-education-prioritaire.html>.

Ministère de l'Education Nationale. (2015a). Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture. Bulletin officiel n°17 du 23 avril. BO n° 17, 23 avril 2015. Repéré à : https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834.

Ministère de l'Education Nationale. (2015b). Mémento : Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée. Repéré à :

<https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/memento-pour-la-cooperation-entre-eleves-au-college-et-au-lycee.html>.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2016a). Elaborer une progression cohérente. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid100364/ressources-pour-les-langues-vivantes-aux-cycles-2-3-et-4.html>.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2016b). Créer un environnement et un climat propices à l'apprentissage des langues étrangères et régionales et ouvrir aux autres cultures et à la dimension internationale. Repéré à : <http://eduscol.education.fr/cid100364/ressources-pour-les-langues-vivantes-aux-cycles-2-3-et-4.html>.

Olry-Louis, I. (2011). Interactions à visées d'apprentissage et différences individuelles. In M.-A. Hugon & C. Le Cunff (Eds.), *Interactions dans le groupe et apprentissages*, (pp.31-41). Nanterre : Presses universitaires de Paris Ouest.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies : What every teacher should know*. Boston : Heinle & Heinle.

Perrot, L. & Julié, K. (2017). *Enseigner l'anglais*. Vanves : Hachette éducation.

Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe, *Canadian Journal of Education*, 35, n°4, 252-283.

Reuter, Y. (1984). Pour une autre pratique de l'erreur, *Pratiques*, 44, 117-126.

Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. Dossier de veille de l'IFÉ, n°114, décembre. Lyon : ENS de Lyon. Repéré à : <https://edupass.hypotheses.org/1080>.

Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.

Taylor A. & Manes-Bonnisseau C. (2018). Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères. Repéré à : <https://www.education.gouv.fr/cid133908/propositions-pour-une-meilleure-maitrise-des-langues-vivantes-etrangees.html>.

Truscott, J. (2001). Selecting errors for selective error correction, *Concentrics : Studies in Linguistics*, 27, n°2, 93-108.

Sommaire des annexes

ANNEXE 1	1
ANNEXE 2	1
ANNEXE 3	2
ANNEXE 4	2
ANNEXE 5	3
ANNEXE 6	4
ANNEXE 7	4
ANNEXE 8	5
ANNEXE 9	5
ANNEXE 10	6
ANNEXE 11	6
ANNEXE 12	6
ANNEXE 13	7
ANNEXE 14	7

Annexes

Annexe 1

Fiche de correction collective distribuée aux élèves

CORRECTION

Erreurs courantes :

- "-s" à la 3^{ème} personne du singulier
- "the people is happy"
→ "the people are happy"
- il = "he" pour parler d'une personne
"it" pour parler d'une chose
- je = "I" majuscule
- "the document talks about..."
→ "the document is about / deals with..."
- pour + verbe
→ to + BV

Ce que vous pouvez ajouter :

- vocabulaire spécifique vu en classe (valeurs du sport, sentiments...)
- mots pour exprimer son opinion : *I think... / I believe that... / In my opinion... / From my point of view... / To me...*
- connecteurs logiques :
 - *because / indeed* (= en effet)...
 - *but / however / on the contrary...*
 - *and / moreover / besides...*

Annexe 2

Code couleur de correction (expérimentations 4 et 5)

Code couleur de correction

 lexicque (vocabulaire)	 syntaxe (organisation de la phrase)
 orthographe	 ponctuation
 pronom	 construction du verbe
 déterminant	 temps utilisé

Annexe 3

Fiche d'erreur pour les expérimentations 4 et 5

FICHE D'ERREUR

Type d'erreur	Forme erronée	Forme corrigée	Explication

Annexe 4

Questionnaire distribué aux élèves après la correction collective

Questionnaire correction collective

1. Penses-tu que la correction en classe entière t'a permis de progresser sur ces différents éléments ?

	pas du tout	pas vraiment	un peu	beaucoup
Le vocabulaire	1	2	3	4
La longueur du texte que tu peux écrire	1	2	3	4
La grammaire	1	2	3	4
L'orthographe	1	2	3	4
La cohérence de ton texte	1	2	3	4

2. Les erreurs que l'on corrige pendant la correction en classe entière sont souvent des erreurs que tu as faites :

1	2	3	4	5
jamais	rarement	parfois	souvent	très souvent

3. La correction avec toute la classe te permet de mieux comprendre tes erreurs :

1	2	3	4
pas du tout	pas vraiment	un peu	beaucoup

4. Tu oses parler de tes erreurs et poser des questions pendant la correction avec toute la classe :

1	2	3	4	5
pas du tout	pas vraiment	parfois	souvent	très souvent

Annexe 5

Questionnaire distribué aux élèves après l'inter-correction

Questionnaire inter-correction

1. Penses-tu que corriger le travail de ton camarade t'a permis de progresser sur ces différents éléments :

	pas du tout	pas vraiment	un peu	beaucoup
Le vocabulaire	1	2	3	4
La longueur du texte que tu peux écrire	1	2	3	4
La grammaire	1	2	3	4
L'orthographe	1	2	3	4
La cohérence de ton texte	1	2	3	4

2. Tu arrives à corriger les erreurs de ton camarade :

1	2	3	4	5
jamais	rarement	parfois	souvent	très souvent

3. Corriger les erreurs de ton camarade te permet de mieux comprendre tes propres erreurs :

1	2	3	4
pas du tout	pas vraiment	un peu	beaucoup

4. Tu fais confiance à ton camarade pour qu'il corrige tes erreurs correctement :

1	2	3	4
pas du tout	pas vraiment	un peu	beaucoup

5. Penses-tu que la correction de ton travail par un camarade t'a permis de progresser sur ces différents éléments :

	pas du tout	pas vraiment	un peu	beaucoup
Le vocabulaire	1	2	3	4
La longueur du texte que tu peux écrire	1	2	3	4
La grammaire	1	2	3	4
L'orthographe	1	2	3	4
La cohérence de ton texte	1	2	3	4

Annexe 6

Questionnaire distribué après l'auto-correction

Questionnaire auto-correction

1. Penses-tu que corriger toi-même ton travail t'a permis de progresser sur ces différents éléments ?

	pas du tout	pas vraiment	un peu	beaucoup
Le vocabulaire	1	2	3	4
La longueur du texte que tu peux écrire	1	2	3	4
La grammaire	1	2	3	4
L'orthographe	1	2	3	4
La cohérence de ton texte	1	2	3	4

2. Tu arrives à corriger toi-même tes erreurs :

1	2	3	4	5
jamais	rarement	parfois	souvent	très souvent

3. Corriger toi-même tes erreurs te permet de mieux les comprendre :

1	2	3	4
pas du tout	pas vraiment	un peu	beaucoup

Annexe 7

Questionnaire distribué après l'élaboration de la fiche d'erreur individuelle

Questionnaire fiche d'erreur individuelle

1. Sur une échelle de 1 à 4, penses-tu que faire une fiche d'erreur individuelle t'a permis de t'améliorer ?

1	2	3	4
pas du tout	pas vraiment	un peu	beaucoup

2. Sur une échelle de 1 à 4, penses-tu que faire une fiche d'erreur individuelle t'a permis de progresser sur ces différents aspects ?

	pas du tout	pas vraiment	un peu	beaucoup
a) Le vocabulaire	1	2	3	4
b) La longueur du texte que tu peux écrire	1	2	3	4
c) La grammaire	1	2	3	4
d) L'orthographe	1	2	3	4
e) La cohérence de ton texte	1	2	3	4

3. Selon toi, quels sont les avantages et les inconvénients de faire une fiche d'erreur individuelle ?

avantages	inconvénients

Annexe 8

Questionnaire distribué après l'élaboration de la fiche d'erreur collaborative

Questionnaire fiche d'erreur collaborative

1. Sur une échelle de 1 à 4, penses-tu que faire une fiche d'erreur avec ton camarade t'a permis de t'améliorer ?

1	2	3	4
pas du tout	pas vraiment	un peu	beaucoup

2. Sur une échelle de 1 à 4, penses-tu que faire une fiche d'erreur avec ton camarade t'a permis de progresser sur ces différents aspects ?

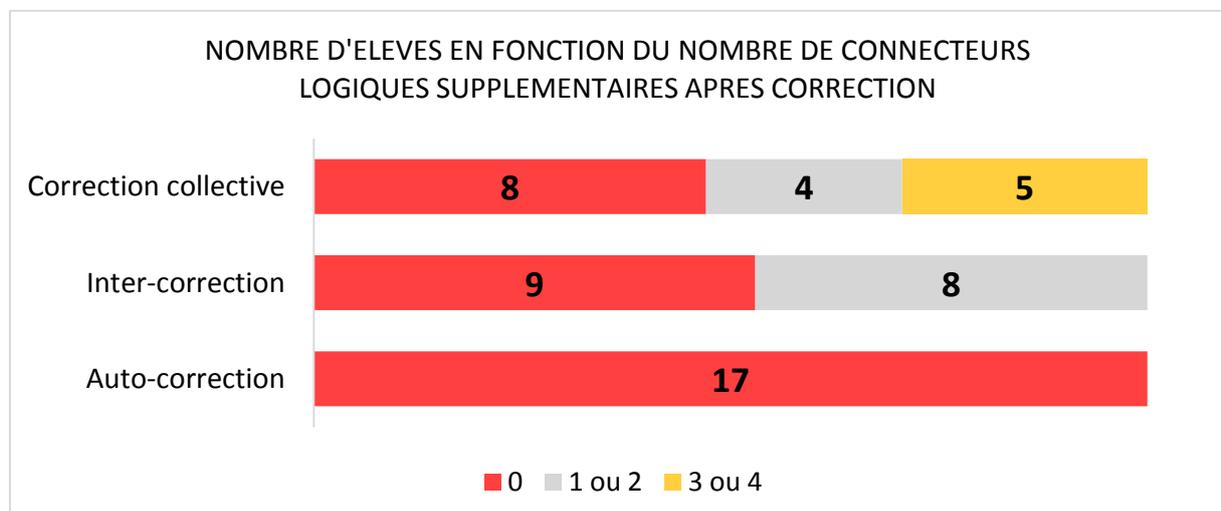
	pas du tout	pas vraiment	un peu	beaucoup
a) Le vocabulaire	1	2	3	4
b) La longueur du texte que tu peux écrire	1	2	3	4
c) La grammaire	1	2	3	4
d) L'orthographe	1	2	3	4
e) La cohérence de ton texte	1	2	3	4

3. Selon toi, quels sont les avantages et les inconvénients de faire une fiche d'erreur avec un camarade ?

avantages	inconvénients

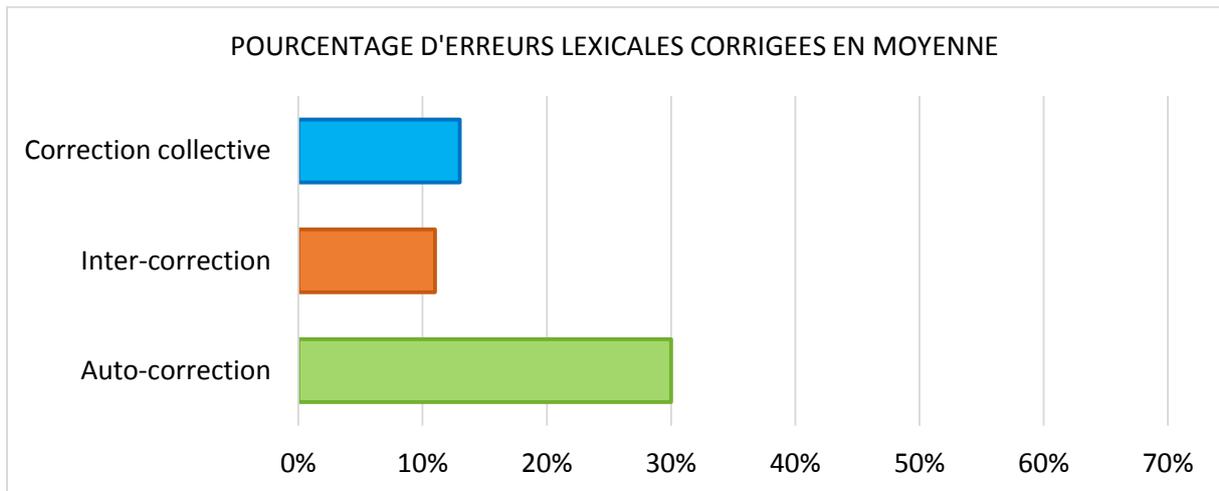
Annexe 9

Nombre de connecteurs logiques ajoutés après la correction



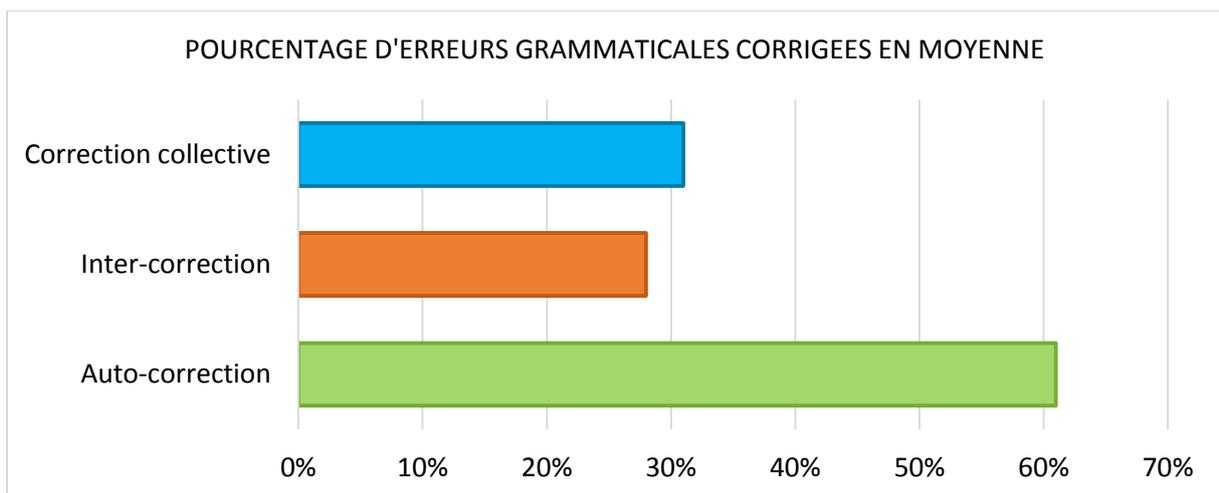
Annexe 10

Résultats de l'hypothèse 1 : correction du lexique



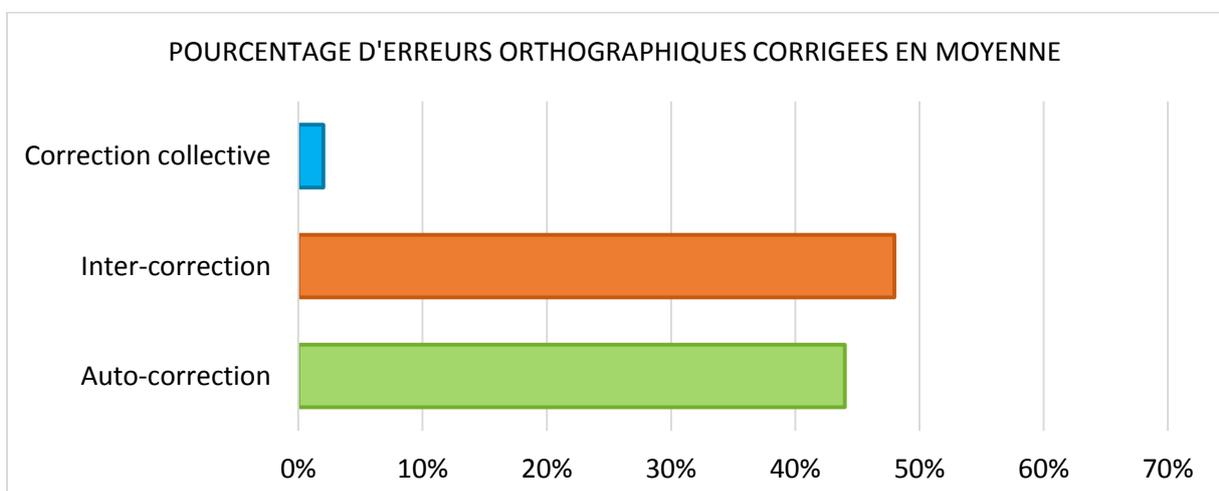
Annexe 11

Résultats de l'hypothèse 1 : correction de la grammaire



Annexe 12

Résultats de l'hypothèse 1 : correction de l'orthographe



Annexe 13

Exemple de fiche d'erreur complétée individuellement

FICHE D'ERREUR

Type d'erreur	Forme erronée	Forme corrigée	Explication
— ortho.	a <u>lots</u> of	a lot of	
— ortho.	importante	important	
— det.	<u>the</u> Kathrine's story	the Kathrine's story	
— ortho.	womans	woman	
— conj. (temps)	she had changed the rules	she changed the rules	

Annexe 14

Exemple de fiche d'erreur complétée en binôme collaboratif

FICHE D'ERREUR

Type d'erreur	Forme erronée	Forme corrigée	Explication
— synt.	were enough surprised	enough were surprised	on place l'adverbe avant le verbe
— lex.	tried to push her <u>purpose</u> to hurt	with the aim of	on utilise "purpose" mais on ne comprend pas avec la phrase
— gram. (pronom)	to hurt him	to hurt her	on met "her" parce que c'est au féminin
— ortho.	specially	especially	on le veut spécialement
— lex.	·braved	brave	on l'utilise comme l'adjectif
— gram. (pronom)	<u>his</u> boyfriend	her boyfriend	vu qu'on parle de son petit ami on utilise "her"

Année universitaire 2018-2019

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Second degré

Parcours : Anglais

Titre du mémoire : Le recours aux pairs pour la correction des erreurs en production écrite

Auteur : Mélanie GERIS

Résumé :

Dans l'apprentissage d'une langue vivante, les erreurs sont inévitables, notamment dans les productions écrites, car écrire est une compétence complexe. S'il est important de corriger les erreurs pour modifier la représentation qu'ont les apprenants de la langue cible, la correction collective semble souvent inefficace car elle ne peut répondre à l'hétérogénéité des élèves. La coopération est souvent considérée comme un levier de la différenciation mais elle est très peu utilisée pour les corrections. Nous nous sommes donc interrogé sur l'efficacité du recours aux pairs pour la correction des erreurs en production écrite. Les résultats de nos différentes expérimentations ont montré que l'inter-correction des erreurs semble moins efficace que l'auto-correction et que la correction collective. Ils ont révélé également que l'élaboration d'une fiche d'erreur en binôme collaboratif ne permet pas aux élèves de corriger plus d'erreurs qu'une fiche complétée seul. Cependant, la verbalisation des connaissances a été nettement plus présente lors de la phase collaborative, ce qui laisse à penser qu'elle aura été plus efficace sur le long-terme.

Mots clés : enseignement de l'anglais, remédiation, inter-correction, apprentissage coopératif, gestion de l'hétérogénéité.

Summary :

When learning a foreign language, errors cannot be avoided. This is particularly true for writing because it is a very complex skill. It is acknowledged that errors must be corrected in order to improve learners' proficiency. However, providing learners with collective corrective feedback seems inefficient because it cannot take into account learners' differences. Besides, cooperation is often considered a useful tool for differentiated instruction but is rarely used for the correction of learners' errors. These observations lead us to reflect on the following question: can learners be useful for correcting errors in their peers' writing? The results of our experiments show that peer corrective feedback seems less efficient than collective corrective feedback and self-correction. Moreover, cooperating with a peer does not enable learners to correct more errors than when they are on their own. However, it seems that they reflected more on the use of language when they worked with a peer. This leads us to think that cooperation between learners has been more useful for language acquisition on a long-term basis.

Key words: teaching English as a second language, corrective feedback, correction by peers, cooperative learning, teaching heterogeneous classes.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



UNIVERSITÉ
Grenoble
Alpes

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

Melanie GERIS

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE/ MEEF-SD MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

Le recours aux pairs pour la correction des erreurs en production écrite

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

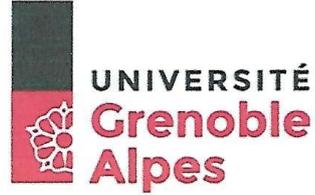
Fait à Grenoble

le 13/05/2019

Signature de l'étudiant(e)



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Melanie GERIS

auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé :

Le recours aux pairs pour la correction des
erreurs en production écrite

, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise

n'autorise pas ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Grenoble le 13/05/2019

Signature de l'étudiant(e),

Précédée de la mention « bon pour accord »

Bon pour accord

¹ La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>
NB : le mémoire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et le responsable de mémoire en donnent l'autorisation

² Entourer la mention choisie