

L'EFFET DE L'AUTOREGULATION DES ERREURS PERSISTANTES  
SUR L'ECRITURE DES ELEVES D'IMMERSION FRANÇAISE

by

**Nadia Poirier**

B.Ed (Elem) Simon Fraser University, 2006

B.A. Simon Fraser University, 2005

A GRADUATING PAPER SUBMITTED IN PARTIAL FULFILLMENT OF  
THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF  
**MASTER OF EDUCATION**

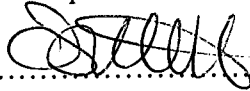
In


**THE FACULTY OF GRADUATE STUDIES**

**Department of Language and Literacy Education**

We accept this major paper as conforming

to the required standard





**THE UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA**

August 2010

© Nadia Poirier, 2010

## Résumé

Dans une classe typique d'immersion française en Colombie-Britannique, on voit souvent comment les erreurs provenant d'anglicisme se transfèrent dans l'écriture de nos élèves. Mais la grande question à se poser est comment changer les attitudes des élèves envers la correction de l'écrit. Les outils de correction spécifiques qu'on trouve dans une salle de classe - les dictionnaires, les livres de conjugaison (*Bescherelle*) - ne sont pas toujours faciles à employer. En particulier pour les élèves plus jeunes, l'utilisation de ceux-ci peut-être décourageante. Afin d'améliorer l'écriture des élèves en immersion, il faut trouver et établir un système de correction qui encourage les élèves à s'auto-corriger et à s'auto-régler selon les stratégies qui leur sont pertinentes à travers des styles d'apprentissage et non pas basés principalement sur la mémorisation des règles de grammaire.

Au début de ce projet de recherche, mon objectif était de voir comment la création des ressources créatives pourrait encourager mes élèves de 6<sup>e</sup> année à chercher et à corriger les erreurs communes dans leur propre écriture et dans les travaux de leurs pairs. Est-ce que l'usage des ressources créées par eux-mêmes les motivera à corriger leurs erreurs à l'écrit? Après quelques mois, il était évident que certains aspects de cette stratégie de différenciation se sont révélés efficaces: les élèves ont créé des ressources de référence basées sur leurs propres erreurs et selon leurs styles d'apprentissage. Par conséquent, ils étaient plus motivés à utiliser leurs projets comme outils de correction que les autres ressources disponibles dans la salle de classe. Ce mémoire vise à montrer comment les stratégies d'enseignement employées affectaient la motivation de mes élèves à s'auto-corriger leurs travaux écrits et, parallèlement, à améliorer la qualité de leur écriture.

## TABLE DES MATIÈRES

Résumé.....	ii
Table des matières .....	iii
Remerciements .....	v
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
Description du contexte.....	1
Problème .....	3
Objectif du projet .....	5
<b>REVUE DE LA LITTÉRATURE .....</b>	<b>7</b>
Les stratégies métacognitives.....	8
Les erreurs fossilisées.....	9
Les ressources visuelles.....	11
L'auto-correction.....	13
La différenciation.....	14
Résumé .....	16
<b>LIENS À LA PRATIQUE .....</b>	<b>17</b>
Contexte de l'étude.....	17
Activités .....	18
Ressources.....	22
Moyens d'évaluation.....	23
Observations .....	24

<b>CONCLUSION</b> .....	25
<b>RÉFÉRENCES</b> .....	26
<b>ANNEXES</b> .....	27
<i>Exemples des ressources visuelles</i> .....	27
<i>Exemple du questionnaire de l'opinion de l'élève</i> .....	28

## **Remerciements**

J'aimerais remercier toutes les personnes qui m'ont apporté du soutien, l'inspiration et la motivation nécessaires afin de mener cette étude et de réaliser mon but atteindre ma maîtrise en éducation des langues secondes.

## INTRODUCTION

### Description du contexte

L'école élémentaire où j'enseigne depuis deux ans est située dans un quartier désavantagé au niveau socio-économique à Surrey en Colombie-Britannique. Par conséquent, ce n'est pas une école d'immersion typique. C'est une école de deux voies, immersion française et anglaise, et la plupart des élèves du programme d'immersion habitent dans le même quartier. Puisque c'est la seule école qui offre le programme d'immersion au nord de Surrey, il y a aussi un pourcentage significatif d'élèves qui viennent des quartiers plus aisés de Surrey; ces enfants sont souvent conduits à l'école par leurs parents ou ils utilisent le transport en commun, un aspect qui montre la diversité socio-économique des élèves dans le programme d'immersion. L'école est classée comme école « inner city » ce qui veut dire qu'elle fait partie d'un petit nombre d'écoles à Surrey qui offre aussi un programme de développement social pour les enfants avec des besoins comportementaux particuliers. Un grand pourcentage des deux programmes viennent de familles monoparentales ou/et de familles qui reçoivent des subventions du gouvernement; par conséquent, l'école offre un système de dîner gratuit pour ceux qui en ont besoin. À cause de l'abonnement de l'habitation « low-income » fortement présent dans le voisinage, beaucoup d'élèves déménagent régulièrement et, par conséquent, changent leur école souvent. Il y a aussi des problèmes de retard et d'absence des élèves. Donc, il y a une grande proportion d'élèves qui manquent beaucoup l'école ou qui sont régulièrement en retard.

À mon avis, le niveau socio-économique du voisinage qui entoure l'école est un contexte important car cela suggère que certains élèves n'ont pas nécessairement le même niveau de soutien ou l'aide académique chez eux que d'autres. La plupart de mes élèves proviennent de familles anglophones, mais aussi de familles immigrantes. Certains élèves parlent donc le

français comme troisième ou même quatrième langue. Les niveaux de soutien chez les élèves varient: certains ont des parents avec plusieurs emplois qui ne peuvent pas passer beaucoup de temps à lire ou à travailler sur les devoirs avec leurs enfants. Pourtant, certains élèves sont plus privilégiés car ils ont accès aux services de tutorat et aux programmes après-l'école où ils reçoivent une aide aux devoirs. Cependant, d'autres n'ont aucun soutien académique chez eux. Parmi les élèves qui sont d'origine francophone, la majorité parlent l'anglais chez eux ou pratiquent une autre langue maternelle; personne ne parle français à la maison.

En dépit du fait que mon école était une des premières écoles à offrir le programme d'immersion à Surrey, il y a des changements fréquents de personnel dans les deux programmes. Pendant l'année scolaire 2009/2010, six professeurs ont pris des congés de maternité et deux des congés personnels. Ces congés laissent la porte ouverte aux jeunes enseignants qui sont souvent au début de leurs carrières de professeur. Parce qu'ils ont moins d'expérience dans le conseil scolaire, les jeunes enseignants remplacent ceux qui sont en congé et, par conséquent, ils partent typiquement à la fin de l'année. Cette instabilité du personnel pourrait avoir des conséquences en ce qui concerne les rapports entre les professeurs et les élèves. De plus, avec ces changements de personnel, il y a un manque de communication entre les remplaçants et les titulaires du poste qui reviennent de leurs congés ; il se peut que certaines informations importantes, comme la communication avec les parents ou les observations des habiletés et difficultés par exemple, ne soient pas toujours bien transmises entre les deux professeurs ou avec d'autres membres du personnel. Ce manque de communication pourrait avoir des conséquences graves en ce qui concerne les besoins des élèves en difficulté.

Souvent, ces jeunes professeurs ont moins d'expérience dans la salle de classe que les titulaires du poste plus âgés enseignant pendant plus longtemps dans le programme d'immersion.

Cependant, l'avantage d'avoir des jeunes professeurs est qu'ils utilisent souvent des stratégies d'enseignement plus contemporaines ou basées sur une recherche plus récente. Par ailleurs, la plupart des enseignants d'immersion sont anglophones et beaucoup d'entre eux ont suivi le programme d'immersion en Colombie-Britannique ou dans une autre province canadienne. Par conséquent, il est donc possible que les compétences langagières et la qualité de langue des professeurs varient, un aspect qui pourrait avoir un impact sur la qualité de langue de leurs élèves.

### **Problème**

En tant qu'enseignante d'une classe d'immersion dans un milieu anglophone, c'est à moi d'être modèle de mes élèves car je suis souvent le seul exemple représentant cette langue française à laquelle ils sont exposés d'une façon quotidienne. C'est à moi de préciser la langue et de corriger leurs erreurs de manière encourageante et efficace. Cependant, il y a certaines erreurs, en particulier les erreurs de transfert entre L1 et le français, qui ressortent souvent à l'oral et à l'écrit même après avoir passé beaucoup de temps à les corriger. Il me semble, après avoir fait ces mêmes erreurs depuis la maternelle, que ces fautes sont souvent ancrées dans le lexique de l'élève. De plus, les élèves d'immersion ont souvent leur propre interlangue qu'ils utilisent entre eux ; c'est-à-dire que c'est une langue familière basée sur le français mais qui inclut des aspects de l'anglais, comme certains mots de vocabulaire ou des structures grammaticales par exemple. Par conséquent, ils répètent souvent les erreurs de leurs pairs, un aspect qui, à mon avis, contribue à la fossilisation (la concrétisation d'un aspect linguistique) dans leur lexique) et la répétition des erreurs de transfert entre les deux langues. Il y a donc un défi à les corriger d'une façon permanente.



Après avoir analysé les erreurs communes de mes élèves, je me suis rendue compte qu'il faut qu'ils deviennent des écrivains indépendants capables de chercher et de corriger leurs propres fautes à l'écrit. À cet égard, il est nécessaire que les élèves commencent à prendre note de leurs erreurs pour éviter la ré-production des erreurs dans l'écriture et, par conséquent, la fossilisation. Il est aussi évident qu'il faudrait trouver des stratégies d'enseignement qui encourageraient mes élèves à penser d'une manière critique en analysant leurs erreurs de façon pertinente et les amener à se poser les questions suivantes :

Quelles sont mes erreurs les plus récurrentes?

De quel type d'erreur s'agit-il?

Pourquoi est-ce que je fais souvent cette erreur?

De plus, je me suis demandée comment je pourrais les motiver à reconnaître leurs erreurs et à les mener à s'auto-corriger? Les difficultés que j'ai souvent remarquées dans ma salle de classe ne relèvent pas de l'incompréhension de certaines règles grammaticales (comment utiliser les expressions avec avoir, par exemple); en fait, la plupart réussissait aux activités de renforcement. Ce que j'ai remarqué, c'est qu'ils n'appliquaient pas les bonnes structures à leur écriture hors de ces activités de classe. On dirait qu'ils ont oublié ce qu'ils ont appris pendant les leçons de grammaire en dépit de toutes les activités de renforcement qu'on faisait ensemble.

D'habitude, lorsque j'évalue la compréhension de certaines structures grammaticales des élèves, je vérifie qu'ils sont tous capables d'utiliser la structure/l'expression à l'oral ou à l'écrit selon leur niveau de compréhension. Certains élèves comprennent l'objectif de la leçon tout de suite et d'autres ont besoin de plus de temps pour pratiquer l'usage d'une structure ou règle avant d'être capables de l'utiliser d'une façon indépendante. Par conséquent, il faut toujours être

conscient des niveaux de compétences des élèves et toujours vérifier la compréhension avant de commencer la prochaine étape de la leçon.

Afin de vérifier la compréhension de mes élèves, j'utilise une variété de stratégies d'évaluation formative et sommative incluant celles qui sont plutôt traditionnelles, comme les fiches de renforcement et les examens par exemple. J'utilise également des stratégies non traditionnelles mais authentiques, comme les jeux, les sketches et les bandes dessinées. Quand les élèves montrent qu'ils ont compris un concept pendant l'unité, on passe à un concept de nouveau. Ma frustration est basée sur le fait qu'ils semblent oublier ce qu'ils viennent d'apprendre lorsqu'ils sont demandés d'appliquer les mêmes concepts à l'écrit pendant une autre leçon ou pour une autre tâche. Même s'ils montrent qu'ils ont bien compris le concept, ils continuent à faire les mêmes fautes à l'oral et à l'écrit. J'en conclus qu'ils n'ont pas complètement appris, acquis et fossilisé le concept dans leur lexique.

### **Objectif du projet**

L'objectif principal de ma recherche était d'implémenter des stratégies d'écriture qui encourageraient les élèves à analyser leur travail écrit d'une façon critique pour qu'ils soient capables de reconnaître leurs propres erreurs et celles de leurs partenaires d'apprentissage et es corriger d'une manière autonome. Il faudrait donc leur donner des stratégies pratiques à suivre pour améliorer leur façon d'écrire, de corriger leur propre travail, et pour les motiver à employer ces stratégies pendant les périodes de correction.

La création et l'usage d'une ressource authentique en forme de dictionnaire visuel est basé sur les résultats d'un échantillon d'écriture faite en classe qui est corrigé par le prof et l'élève lui-même. La ressource ciblée provient des erreurs pertinentes de chaque élève d'une façon individuelle. Les élèves créent leurs dictionnaires visuels eux-mêmes et gardent les

versions finales dans leurs cahiers de l'atelier d'écriture pour eux référer pendant les sessions d'écriture suivantes. Les objectifs discutés au-dessous sont basés sur mes propres observations de mes élèves en tant que professeure d'immersion et aussi les observations d'autres professeurs de langues. Ce sont aussi basés sur les stratégies de correction (par exemple, utiliser le *Bescherelle* (livre de conjugaison) pour vérifier la conjugaison d'un verbe) que certains de mes élèves ont appris d'autres professeurs pendant les années précédentes. En observant les stratégies qui ont bien fonctionnées pour certains élèves, j'ai créé un processus de correction qui permet aux élèves de corriger leur écriture d'une façon autonome. En créant les ressources visuelles et en les employant afin de corriger leur écriture, les élèves vont :

- a) identifier les erreurs pertinentes dans leur écriture (vis-à-vis l'échantillon d'écriture).
- b) analyser et identifier le genre des erreurs (par exemple, les erreurs de temps, les prépositions, etc.)
- c) dessiner les illustrations pour chaque faute afin qu'ils aient une référence visuelle
- d) utiliser la ressource pour chercher et corriger les fautes quand ils corrigent leur travail et le travail des autres
- e) apprendre comment utiliser les outils d'écriture pour améliorer leur travail écrit
- f) remplacer les erreurs pertinentes dans leurs lexiques avec les structures grammaticalement correctes
- g) montrer leur progrès dans leur cahier pour voir comment ils s'améliorent la compréhension
- h) être capables d'utiliser les bonnes structures/expressions en utilisant la ressource à l'écrit et, ultimement, à l'oral.

## LA REVUE DE LA LITTÉRATURE

Après avoir analysé la littérature en ce qui concerne les stratégies d'apprentissage et la motivation des élèves, il est évident que certains facteurs sont essentiels à la réussite académique de l'élève et que c'est à nous en tant qu'enseignant de faire un effort conscient pour les maximiser en classe. Beaucoup de recherches suggèrent que ce sont les stratégies d'enseignement utilisées par le professeur en classe qui ont un impact le plus frappant sur la motivation de l'enfant. Par exemple, l'enseignement explicite des stratégies de métacognition montre à l'élève comment reconnaître ses propres besoins en tant qu'apprenant et comment les satisfaire. D'autres études examinent la fossilisation des erreurs fréquentes et expliquent comment les stratégies métacognitives peuvent être un outil efficace pour aider l'élève à s'auto-corriger.

Ma principale recherche est consacrée à examiner les effets de la motivation et les stratégies qui peuvent l'augmenter. Certaines études montrent comment la motivation de l'élève est directement liée à leurs réussites et à leurs échecs du passé. Ces études déterminent aussi quelles stratégies sont utilisées et si elles sont vraiment efficaces. Il est clair que l'enseignant doit choisir soigneusement les stratégies d'enseignement qu'il emploie en classe. Il faut aussi enseigner aux élèves les stratégies d'apprentissage qui vont les mener à bien apprendre le concept et, par conséquent, les encourager et les motiver à continuer à apprendre. À cet égard, j'explore comment la création de ressources authentiques comme stratégie efficace qui encourage l'apprentissage parmi les élèves. J'examine aussi comment l'auto-correction des textes par l'élève et la différenciation des activités peuvent contribuer à augmenter le niveau de motivation chez l'enfant. Les effets des éléments sont évidents: l'usage de stratégies

d'enseignement utiles et efficaces mène à la réussite et celle-ci mène à la motivation et aux succès.

### **Les stratégies métacognitives**

Comment est-ce qu'on développe les habiletés des apprenants pour qu'ils soient capables d'évaluer leur propre apprentissage? Comment développer parmi eux la capacité de se rendre compte de ce qu'ils comprennent bien et de ce qu'ils n'ont pas bien compris? La recherche d'O'Malley et Chamot (1990) suggère que si un élève est capable d'identifier ou de trouver ses lacunes dans la compréhension d'un concept, il serait plus capable de cibler ce qu'il doit apprendre pour mieux comprendre. En discutant des stratégies qui permettent le développement de ce type de métacognition, l'enseignant donne aux élèves un outil essentiel à la réussite: il l'habilite à analyser la compréhension de ce qu'il a appris. Puisque l'objectif principal de mon projet de recherche-action est de créer et d'utiliser une ressource visuelle pour améliorer l'écriture de mes élèves selon leurs fautes communes, il faut leur donner des stratégies de métacognition pour qu'ils soient capables d'utiliser les outils de référence afin de corriger leur travail d'une façon autonome.

L'importance de l'enseignement des stratégies de métacognition est bien expliquée par O'Malley et Chamot. Les chercheurs explorent le rôle des stratégies métacognitives qui jouent un rôle dans l'apprentissage et ils cherchent à savoir comment l'enseignement de ces stratégies est essentiel à la formation pour des apprenants indépendants. Ils expliquent que "[m]etacognitive strategies involve thinking about the learning process,...monitoring of comprehension or production while it is taking place, and self-evaluation after the learning activity has been completed" (p. 8).

La recherche d'O'Malley et Chamot montre un lien évident entre l'usage des stratégies d'apprentissage et la réussite, en particulier parmi les élèves qui apprennent une deuxième langue. Selon ces auteurs, « [l]earning strategies were said to be the principal influence on the rate and level of second language acquisition for children, » (p. 11). Ils affirment que l'enseignement et l'usage des stratégies par les élèves facilitent leur acquisition de L2 au niveau de la rapidité et la profondeur de leurs connaissances.

O'Malley et Chamot constatent qu'une des stratégies d'apprentissage les plus efficaces augmentant les habiletés de métacognition est "cooperative learning, which involves peer interaction to achieve a common goal in learning...and asking questions for clarification" (p. 8). En utilisant une approche coopérative pour identifier et corriger les fautes dans leurs travaux, les élèves deviennent des « enseignants » : il faut qu'ils partagent ce qu'ils ont appris avec leurs partenaires, qu'ils posent des questions à propos de leur travail pour mieux comprendre les erreurs et qu'ils aident à corriger le travail pour réussir à leur tâche. À cet égard, le partage des ressources visuelles parmi les partenaires est une stratégie métacognitive qui encourage la compréhension et la correction des erreurs écrites d'une façon à la fois efficace et pratique.

### **Les erreurs fossilisées**

Quand on analyse les erreurs de transfert des apprenants d'une deuxième langue, on voit que les élèves se réfèrent souvent à L1 pour s'exprimer en L2. Bernhardt (2005) propose « compensatory processing » (p. 140), une théorie qui suggère que l'enfant se réfère aux connaissances antérieures de L1 pour remplir les lacunes dans la compréhension de L2. À cet égard, l'enfant emploie un « switching process in cognition » (p. 140) pendant lequel il fait des liens entre les deux langues pour mieux comprendre la L2. Cette théorie renseigne les

enseignants sur la fossilisation des erreurs des élèves et indique comment développer des stratégies d'apprentissage pour les corriger et les éviter à l'avenir.

L'usage de L1 comme langue de référence pour communiquer en L2 est aussi décrit par Cummins (2006) dans son hypothèse de « underlying proficiency », qui suggère que les connaissances antérieures influencent et facilitent l'acquisition des concepts pareils. Hermans, Ormel et Knoors (2010) expliquent que, selon Cummins, « [w]hereas surface aspects of dissimilar languages (phonology, grammar, and lexicon) are clearly separated, the underlying proficiency can be shared between languages » (p. 188). On pourrait donc pencher pour l'hypothèse de Cummins qui explique pourquoi les apprenants d'une deuxième langue utilisent souvent leur langue maternelle comme base linguistique afin de construire des énoncés en L2.

Cummins (2006) examine aussi comment les connaissances et les habiletés qui influencent la performance académique dans les deux langues sont souvent partagées, ce qui est un aspect important dans la fossilisation des erreurs de transfert. Hermans et al. (2010) examinent cette idée en détail, en disant que « there is no spontaneous transfer of knowledge of the surface aspects of the L1 (phonology, vocabulary, and grammar) to the L2, but underlying CUP [Common Underlying Proficiency] skills will automatically transfer » (p. 188). Cet aspect de l'hypothèse explique pourquoi les élèves en immersion continuent à utiliser les structures de L1 quand ils s'expriment en L2, même s'ils ont bien appris les bonnes structures, car il s'agit ici d'un transfert de connaissance inconscient. L'élève se réfère à L1 comme soutien/réponse automatique et, par conséquent, il perpétue les erreurs de transfert en L2.

Mougeon et Beniak (1989) examinent la fossilisation des erreurs de transfert en expliquant que ce type d'erreur est à cause de la « fossilization of the product of two interrelated processes of simplification triggered by the incomplete language acquisition histories of the

English-dominant speakers » (p. 15). De plus, Mougeon et Beniak constatent que « transfer leads to...*convergence*, defined as the achievement of structural similarity in a given aspect of the grammar of two or more languages » (p.16). Ils affirment que l'usage de L1 peut, par conséquent, aider l'élève à s'exprimer en L2 mais peut aussi le pénaliser si la structure grammaticale en L2 n'est pas identique à celle en L1. À cet égard, l'analyse d'un échantillon d'écriture de l'élève serait une étape essentielle dans le processus de l'atelier d'écriture. En analysant un échantillon d'écriture et en classifiant les erreurs de transfert persistantes avec l'aide d'une ressource visuelle, l'élève serait plus capable d'identifier les aspects grammaticaux qu'il n'a pas acquis et, par conséquent, de les corriger.

### **Les ressources visuelles**

Pour mon projet, j'avais besoin des outils de référence intéressants à utiliser. Pendant la correction de l'écriture, les élèves n'étaient pas à l'aise d'utiliser les livres de conjugaison ou les dictionnaires parce qu'ils trouvaient ces types de ressources difficiles à comprendre parfois et à utiliser pour chercher le sens ou l'orthographe d'un mot. Selon eux, ces ressources étaient ennuyantes à utiliser à cause de l'absence d'images ou illustrations. J'ai décidé d'incorporer les beaux-arts et la créativité dans l'écriture en demandant aux élèves de créer et d'employer leurs propres ressources visuelles pour corriger leurs erreurs de transfert.

Collins et Levy (2008) constatent que l'usage des documents basés sur les événements de la vie quotidienne, c'est-à-dire les documents authentiques, produits par les élèves eux-mêmes augmente leur niveau d'intérêt. Collins et Levy suggèrent que la reconnaissance des mots répétés est « due to memory for specific events or information within a text » (p. 134). Par conséquent, la reconnaissance de la représentation d'un mot écrit est directement liée à l'expérience associée au mot. En utilisant un format visuel pour représenter une erreur à côté de



la bonne forme de l'expression, soutenu par les illustrations créées par l'élève lui-même, la pertinence de l'expression devient plus personnelle. La « théorie épisodique » qu'ils décrivent dans leur article explique en détail comment la représentation visuelle du mot influence comment les apprenants de L2 qui retiennent le nouveau vocabulaire utilisé dans le texte. L'usage d'un outil visuel pour renforcer la bonne forme d'une expression serait donc une stratégie efficace pour enseigner comment éviter les erreurs persistantes dans l'écriture.

En tant que programme basé sur l'approche communicative-expérientielle, un des principes de base de l'immersion française est le développement des habiletés langagières à travers des activités authentiques. À cet égard, l'objectif est de faciliter l'apprentissage de L2 en utilisant des situations basées sur la vraie vie pour illustrer comment l'usage de la langue cible est pertinent. Cet aspect de l'approche communicative-expérientielle est directement relié à l'usage des ressources authentiques car ils sont une façon efficace de montrer les situations de communication qui arrivent dans la vie quotidienne dans la salle de classe. Essentiellement, ils permettent aux enseignants d'illustrer comment la langue est pertinente en dehors de la salle de classe. De plus, cette approche permet aux élèves de voir comment les composants de la langue (la grammaire, l'orthographe) qui existent dans la vraie vie font partie de l'usage de ceux qui parlent la langue cible et comment les utiliser d'une façon authentique.

La valeur de l'approche communicative-expérientielle est renforcée par Shrum et Glisan (2010). Ils discutent l'importance d'utiliser une variété de ressources et d'activités qui reflètent les situations qui arrivent dans la vraie vie; c'est-à-dire des ressources authentiques. De plus, ils expliquent qu'une des caractéristiques importantes des ressources et des tâches authentiques est que « they are contextualized, ie. they are placed in interesting, meaningful contexts » (p. 399). En présentant aux élèves des activités qui « engage students in meaning-making and in

meaningful communication with others » (p. 399), l'enseignant leur donne des opportunités à communiquer d'une manière réaliste qui reflète la façon dans laquelle les locuteurs natifs utilisent la langue chaque jour pour faire les activités quotidiennes. Par conséquent, la création des ressources visuelles qui illustrent la bonne façon d'utiliser certaines structures grammaticales dans les situations quotidiennes montre aux élèves comment les structures sont utilisées dans la vraie vie par les locuteurs natifs, un aspect qui renforce l'importance d'être capable de s'exprimer et de communiquer en L2.

### **L'auto-correction**

L'objectif principal de l'atelier d'écriture est de développer chez les élèves la capacité de devenir des apprenants autonomes qui sont capables de trouver et de corriger leurs propres erreurs. L'usage d'une stratégie d'apprentissage, comme les ressources de référence par exemple, sert à aider l'élève à identifier et à corriger ses erreurs persistantes d'une manière indépendante. Lessard et Portelance (2001) confirment cette idée en expliquant que « [l]e développement d'une compétence nécessite de réfléchir sur ses démarches d'apprentissage, de les évaluer, de trouver des moyens pour consolider ses forces et corriger ses lacunes » (p. 68). Il faut donc donner à l'élève des stratégies d'apprentissage qui vont aider le développement de cette capacité de s'autoréguler et de s'auto-évaluer. En enseignant aux élèves comment employer la ressource visuelle comme outil d'apprentissage, on leur donne une stratégie efficace à utiliser quand ils corrigent leur travail et celui des autres. Par conséquent, ils deviennent plus conscients des erreurs qu'ils font et savent comment les corriger.

La recherche de Lessard et Portelance (2001) montre l'importance de développer cette capacité métacognitive. Ils constatent que « [l]'auto-évaluation correspond à prise en charge de sa progression, à la possibilité de poser soi-même des actions pour remédier à ses faiblesses.

L'évaluation par les pairs peut y être associée à profit » (p. 68). À cet égard, les chercheurs affirment que les stratégies d'apprentissage reliées à l'autoévaluation sont essentielles au développement d'un apprenant autonome. Cette constatation concernant l'autoévaluation est soutenue par Rolland Viau (1994) qui argumente que la capacité de s'auto-régler est essentielle à augmenter la motivation chez les élèves. Il explique de plus que l'autorégulation donne à l'enfant l'habileté de « se contrôler et de modifier au besoin sa démarche pour parvenir à atteindre ses buts. Les stratégies d'autorégulation occupent une place importante dans notre modèle de motivation » (p. 30). Selon Viau, l'autorégulation donne à l'élève l'opportunité de gérer son propre progrès ; en analysant ses erreurs, l'élève peut voir comment corriger ses erreurs et comment les éviter dans l'avenir. Par conséquent, il comprend mieux comment réussir et il devient plus motivé à faire de son mieux pour les prochaines fois. Cette augmentation dans la motivation de l'élève est directement liée à son désir de réussite. Un élève qui est capable d'analyser ses lacunes dans ses connaissances serait plus motivé car il comprend ce qu'il faut faire pour réussir. L'enseignement des stratégies d'autorégulation est ainsi essentiel au développement de cette capacité et de la motivation chez l'élève.

### **La différenciation**

Un des aspects de l'atelier d'écriture que j'ai trouvé frappant était la diversité parmi les habiletés d'écriture des élèves. J'ai remarqué comment certains élèves semblaient toujours avoir de la difficulté même en trouvant un verbe dans le *Bescherelle* tandis que d'autres étaient très à l'aise avec ce genre d'outil de référence. Ces habiletés à analyser l'écriture, à reconnaître une erreur et à utiliser un outil pour trouver la bonne réponse avaient des effets positifs sur la qualité de leur travail écrit : ceux qui étaient capables d'utiliser une ressource de référence de façon efficace écrivaient des textes avec moins de fautes grammaticales que ceux qui avaient de la

difficulté. En planifiant le projet de recherche, j'ai décidé d'incorporer la création et l'usage d'une ressource visuelle car elle permettait aux apprenants de tous niveaux de réussir. Ceux qui étaient forts dans d'autres domaines, comme l'art visuel par exemple, étaient capables d'utiliser leurs talents artistiques pour créer un document de référence pouvant être utilisé comme outil d'écriture. Ceux qui étaient déjà forts en écriture créative pouvaient écrire des histoires complexes et créatives à ajouter dans leurs ressources visuelles. À cet égard, les ressources visuelles permettaient aux élèves d'utiliser leurs forces en même temps qu'ils apprenaient les bonnes structures pour corriger les erreurs de transfert.

Tomlinson (2005) examine comment la différenciation, ce qu'elle définit comme « a philosophy of teaching purporting that students learn best when their teachers effectively address variance in students' readiness levels, interests, and learning profile preferences » (p. 263), permet aux élèves d'habiletés diverses de réussir dans leurs études des langues. Elle explique que “students learn best when their teachers effectively address variance in students' readiness levels, interests, and learning profile preferences” (p. 263). En considérant les besoins particuliers des apprenants, leurs préférences et leurs styles d'apprentissage pendant la planification, les professeurs de langues étrangères seraient plus capables de cibler l'enseignement selon les habiletés des élèves et de comprendre comment ils apprennent d'une manière efficace. Tomlinson explique aussi que la différenciation est une stratégie utile pour augmenter le niveau de motivation parmi les élèves à apprendre une nouvelle langue car elle leur permet d'atteindre les objectifs d'apprentissage de façon à impliquer leurs besoins individuels. Sa recherche suggère que “students attitudes about learning and about themselves as learners are of great importance in establishing, maintaining, and developing students' commitment to the learning process” (p. 263). À cet égard, il est évident que les attitudes des élèves vers

l'apprentissage des langues contribuent à mieux percevoir leurs opinions en ce qui concerne la valeur de la tâche. Cet aspect renforce l'importance de penser aux habiletés de chaque individu pour mieux les motiver à apprendre une langue étrangère. En créant des buts qui sont réalistes selon les habiletés de chaque élève et en reconnaissant ses efforts à apprendre, on encourage l'élève à développer une attitude positive envers l'apprentissage d'une deuxième langue.

### **Résumé**

Un aspect de la préparation de mon projet de recherche était de m'assurer que mes interventions étaient basées sur des résultats fiables qui montraient les liens entre certaines stratégies efficaces de l'enseignement de l'écriture. Selon les études examinées ici, il est évident qu'il y a des approches, comme par exemple les stratégies métacognitives ou d'auto-correction, qui augmentent la qualité de l'écriture des enfants en leur donnant des outils pour réussir. De plus, l'usage des ressources authentiques et la différenciation constituent des approches qui servent à mieux motiver l'élève à réussir. Il est aussi évident que la fossilisation des erreurs de transfert dans le lexique de l'élève pourrait être évitée en suivant certaines stratégies d'enseignement qui encouragent l'élève à mieux comprendre et satisfaire ses besoins dans son apprentissage.

## **LIENS À LA PRATIQUE**

### **Contexte de l'étude**

L'objectif de l'étude est de voir comment les stratégies d'apprentissage peuvent améliorer la compréhension des élèves en ce qui concerne les erreurs persistantes. La question principale est « Comment l'usage d'une ressource visuelle augmenterait la motivation des élèves à améliorer leur travail écrit par rapport aux erreurs persistantes? » La recherche vise à examiner

si l'enseignement et l'usage d'une stratégie d'apprentissage, comme le référentiel, changeraient l'attitude des élèves face à l'analyse et à la correction de leur écriture et celle de leurs pairs. De plus, on examinera si leur niveau de motivation sera affecté par leur succès ou non.

Une question secondaire est « Comment l'usage de la ressource visuelle pourrait aider les élèves à mieux comprendre comment analyser, classifier et corriger leurs erreurs? » En d'autres mots, est-ce qu'ils vont bien comprendre comment se référer à cet outil visuel? Vont-ils l'utiliser d'une manière efficace? Comment est-ce que l'enseignant peut encourager l'usage de la ressource visuelle d'une façon qui engage les élèves à être motivés pour l'utiliser chaque fois qu'ils écrivent pendant l'atelier d'écriture? Après avoir corrigé un travail écrit, les élèves ont noté leurs résultats dans leurs cahiers afin qu'ils soient capables de tracer leur progrès. À cet égard, je pouvais voir, et suivre leur progrès et constater si l'implémentation de cette stratégie fonctionne. Si oui, pour quels élèves? Pourquoi? Est-ce qu'ils utilisent leurs ressources visuelles d'une façon différente que ceux qui ne réussissent pas?

La deuxième question secondaire est « Comment l'usage de la ressource visuelle motiverait les élèves à éviter les erreurs persistantes dans leur écriture à long-terme? » C'est-à-dire, seraient-ils motivés à l'utiliser pour vérifier leur écriture de la semaine prochaine, après un mois, après un trimestre? Plusieurs fois pendant le semestre, chaque élève a créé une nouvelle ressource visuelle qui incorporait d'autres erreurs de transfert. Comment est-ce que l'usage d'une nouvelle ressource affecterait l'habileté de l'élève à identifier et à corriger les erreurs de transfert qu'ils ont incluses dans la ressource précédente? Vont-ils négliger de vérifier les erreurs qu'ils ont déjà étudiées? Seraient-ils plus motivés de vérifier à nouveau les erreurs après avoir compris comment corriger les autres, même si ces fautes sont toujours présentes dans leur lexique?

Après avoir suivi le modèle de l'atelier d'écriture pendant tout un semestre, la progression des élèves, en ce qui concerne leurs habiletés à identifier, analyser et corriger les erreurs de transfert, était très évidente pour certains mais d'autres ont montré peu d'amélioration (dans leurs notes). Cependant, un des avantages d'avoir noté les résultats était qu'ils étaient capables de voir quelles erreurs ils évitaient et quelles erreurs ils devaient étudier davantage afin d'améliorer leurs notes pour le prochain atelier d'écriture.

### Activités

Le programme de correction d'écriture qu'on suit inclut le processus suivant :

- a) On écrit une réponse sur un sujet donné par le professeur. Ceci pourrait être la réponse d'une question ou le sujet du jour, un travail narratif ou un texte argumentatif. Cette réponse sert d'échantillon à l'écriture.
- b) On identifie les fautes dans leur écriture et on les analyse en demandant « Quel genre d'erreur es-ce? » (par exemple, temps de verbes, préposition, etc.).
- c) L'élève choisit les 5 fautes les plus pertinentes d'après lui. Ces fautes pourraient être les fautes qui apparaissent le plus souvent dans son travail écrit ou les fautes qu'il aimerait éviter dans son écriture, etc.
- d) L'élève crée un dictionnaire visuel (la ressource) en utilisant ces fautes comme exemples. L'élève identifie le genre de l'erreur, elle/il écrit un exemple de l'erreur spécifique, elle/il écrit la bonne réponse en utilisant les règles de grammaire ou les structures correctes, et elle/il fait un dessin pour chaque exemple pour illustrer le bon sens de la phrase. Par exemple, si l'enfant choisit « sur l'avion » comme faute, il dessine une image d'une personne qui est sur un avion et non pas assis à l'intérieur. Au-dessous, il écrit la phrase correcte- dans ce cas, « dans l'avion » avec une illustration adéquate.

- e) On utilise la ressource pendant les sessions de l'atelier d'écriture pour corriger les erreurs à l'écrit.
- f) On note les résultats dans le cahier pour voir la progression de la compréhension du concept et pour motiver l'élève dans le futur.

Pour implémenter l'usage de la ressource visuelle pendant l'atelier d'écriture, on suivrait le plan suivant :

*Atelier d'écriture Phase 1: Création de la ressource visuelle (5 périodes de 30 minutes)*

Jour 1: On discute les stratégies utiles pour corriger l'écriture.

On discute les erreurs de transfert persistantes- « Lesquelles ? Pourquoi (Sont-elles des anglicismes)? »

L'enseignant explique comment le processus fonctionne (la création du référentiel, comment on l'utilise pour chercher/corriger les erreurs).

Jour 2: On écrit une composition/réponse personnelle selon un thème donné par le professeur.

Jour 3: On analyse les travaux en référence aux erreurs discutées du jour précédent (« Lesquels se passent les plus souvent ? » / Sondage des erreurs).

Jour 4: On échange les travaux avec les partenaires d'apprentissage (déjà choisis par le professeur) et on analyse le travail en cherchant et en identifiant les erreurs qu'ils ont peut-être manquées. On choisit les 10 erreurs qui sont les plus fréquentes (celle qui sont fossilisées dans leur lexique). On les compare avec les partenaires : « Quelles erreurs as-tu choisies? » « Pourquoi? ».

Jour 5: On crée la ressource visuelle en écrivant l'erreur avec la version correcte à côté.

La forme de la ressource varie selon les intentions/ forces/ intérêts de l'élève. Par



exemple, l'élève peut créer une bande-dessinée, une histoire illustrée, une affiche, un film i-Movie, etc.

On écrit deux phrases complètes pour chaque erreur de transfert (Annexe A): une qui inclut l'erreur et une deuxième qui suit la bonne structure (par exemple « \*Je suis onze ans »/ « J'ai onze ans »). On dessine une illustration pour chaque phrase qui montre le sens (ou le non sens) de la phrase.

#### *Atelier d'écriture Phase 2: Correction des textes (5 périodes de 30 minutes)*

Jour 1: On écrit une composition/réponse personnelle selon un thème donné par le professeur.

Jour 2: On discute comment utiliser la ressource visuelle pour corriger les erreurs de transfert. On cherche, identifie et corrige les erreurs.

Jour 3: On échange les travaux avec les partenaires d'apprentissage.

On cherche et identifie les erreurs pour que l'auteur puisse les corriger.

Jour 4: On écrit une deuxième composition selon un différent thème donné par le professeur.

Jour 5: On corrige les deuxièmes compositions *sans* l'usage de la ressource visuelle.

On les échange avec les partenaires d'apprentissage qui les corrigent une deuxième fois en utilisant les ressources. On fait les corrections dans le cahier.

On remplit une feuille pour noter les notes dans les cahiers de l'atelier d'écriture. On partage les résultats avec le partenaire : « Quelles erreurs as-tu fait? Comment tu te rappelles de la bonne façon de dire \_\_\_\_\_ ? ». On réfléchit sur les remarques en écrivant un commentaire dans les cahiers (« J'ai fait des progrès cette semaine parce que j'ai beaucoup pratiqué mon écriture cette semaine « Je suis allé » et je l'ai écrit plusieurs fois dans ma composition d'hier »).

Ce processus était répété 4 fois pendant l'année scolaire ; les élèves ont donc créé 4 ressources visuelles auxquelles ils pourraient référer pour corriger leur écriture. Chaque fois, les élèves ont choisi et examiné des erreurs de différents de leurs échantillons d'écriture afin de les utiliser dans la création des ressources visuelles de nouveau.

### **Ressources**

Pour réaliser ce projet, il faut avoir accès aux ressources d'écriture, comme les cahiers, les *Bescherelle*, les dictionnaires et aussi les matériaux pour créer les ressources visuelles (les crayons de couleur, les feutres, le papier, les ordinateurs, les programmes électroniques comme i-Movie ou Kidspiration par exemple). Il faut aussi donner à chaque élève une feuille spéciale pour noter leurs remarques afin qu'ils puissent voir leur progrès d'une façon visuelle après avoir corrigé leur travail. Des petits prix, comme des autocollants, seraient utiles pour récompenser ceux qui ont fait beaucoup de progrès pendant les quatre semaines du cycle mais il faut être conscient que ce n'est pas toujours ceux qui ont les meilleurs résultats qui gagnent une récompense. En ce qui concerne les ressources humaines, la ressource visuelle est créée par l'élève lui-même et elle/il corrige et note son propre travail et aussi celui de leur partenaire d'apprentissage. L'enseignant doit aussi vérifier que les résultats sont corrects. Par ailleurs, les ressources financières (ie. des récompenses financières) ne sont pas nécessaires pour réaliser ce projet de recherche.

### **Moyens d'évaluation**

Après avoir écrit et corrigé son travail, l'élève fait un échange avec un partenaire d'apprentissage. Sa note est basée sur le nombre d'erreurs dans les compositions finales. Les élèves notent leurs résultats sur une feuille pour montrer leur progrès chaque semaine pendant le cycle (3-4 semaines). Ils vont aussi passer deux entretiens avec l'enseignant pour discuter du

progrès en écriture, comment l'usage de la ressource visuelle les a aidés à éviter les erreurs persistantes et si l'usage de cette stratégie les a motivés à atteindre leurs buts.

En tant que enseignante, il faut que je sache si les élèves ont intégré ce qu'ils ont appris. Il faut donc utiliser certaines méthodes d'évaluation formative (analyser d'autres travaux écrits, comme les activités d'écriture ou les jeux par exemple) pour savoir si l'élève a retenu ce qu'il a appris et s'il est capable d'appliquer les concepts aux autres situations à l'écrit et aussi à l'oral. Un avantage majeur sur l'usage de l'évaluation formative est que l'enseignant est capable d'identifier très tôt dans le projet les élèves qui ont de la difficulté à utiliser la ressource visuelle et, par conséquent, assurer leur compréhension. Il est aussi capable d'identifier quels élèves réussissent immédiatement et de leur lancer un défi (ie. plus d'erreurs à trouver et à corriger, un thème ou une question plus exigeante) qui va continuer à les pousser pendant l'atelier d'écriture.

Il faut aussi utiliser les méthodes de l'évaluation sommative pour s'assurer qu'ils ont intégré la notion correcte de leurs erreurs persistantes. Ces méthodes pourraient inclure les compositions écrites, les projets individuels ou en groupe, les performances à l'oral en groupe et les examens. De plus, les observations écrites de l'enseignant seraient utiles à analyser aussi, en particulier s'il y a des élèves qui sont en difficulté ou qui s'ennuient car ils ont besoin d'un défi pour rester motivés à atteindre leurs buts en écriture. En utilisant plusieurs moyens d'évaluation concernant la compréhension des élèves, on peut s'assurer que les résultats de l'étude sont valides et fiables.

### **Observations**

En analysant les notes des élèves, il est évident que les résultats de cette expérience étaient assez encourageants. Pendant le semestre, chaque élève a créé trois ressources visuelles en incluant au moins cinq différentes erreurs de transfert pour chacun. Les élèves semblaient

aimer les créer, car ils avaient en particulier le choix de faire ce qu'ils voulaient comme format. De plus, ils semblaient aimer illustrer les mauvaises phrases d'une manière créative et souvent drôle. Les élèves semblaient aussi être plus impliqués en cherchant et en corrigeant les erreurs dans leur propre travail et ceux de leurs partenaires d'apprentissage pendant l'atelier d'écriture. Après avoir analysé les résultats de la première tâche d'écriture, la plupart des élèves ont amélioré leurs résultats en comparaison avec le travail précédent qui était sans l'usage d'une ressource visuelle. L'analyse des résultats des travaux suivants a montré que la note moyenne de la classe a augmenté après la création de la deuxième ressource visuelle, un résultat qui suggère que l'usage de cet outil a facilité la correction des textes. Par conséquent, les élèves semblaient avoir amélioré leurs habiletés à trouver et à corriger les erreurs de transfert à l'écrit. Cette réussite était aussi évidente pour les travaux corrigés en utilisant la troisième ressource visuelle. Un questionnaire donné aux élèves demandait s'ils considéraient les ressources visuelles comme un outil utile dans la correction des travaux écrits (Annexe B). La majorité des enfants ont répondu positivement en expliquant que c'était plus facile à utiliser que le *Bescherelle* ou le dictionnaire; de plus, ils ont aimé les créer.

Est-ce que les élèves ont continué à faire les mêmes erreurs de transfert à l'écrit après la fin de la période de recherche? L'évaluation de plusieurs travaux et interrogations a montré que ces erreurs ont persisté mais à moindre fréquence pour la plupart des élèves. Cependant, certains élèves qui avaient déjà des difficultés en arts langagiers n'ont pas eu le même niveau de réussite que les autres élèves. Cette observation pourrait contribuer au fait qu'ils ont peut-être des difficultés d'apprentissage qui n'étaient pas encore diagnostiquées. Plus de recherches sur l'usage des ressources visuelles par les élèves seraient pertinentes, en particulier avec ceux qui ont des besoins d'apprentissage divers.

## CONCLUSION

Après avoir analysé la recherche concernant les stratégies d'apprentissage et de motivation chez les enfants, il est évident qu'il faut bien planifier comment intégrer ces deux éléments dans un programme d'écriture pour satisfaire les objectifs du projet et les besoins des élèves. En incorporant un outil visuel comme ressource principale dans l'atelier d'écriture et en employant l'autorégulation comme stratégie de motivation, l'enseignant se réfère aux deux objectifs principaux du projet : comment développer l'autonomie chez les apprenants et comment les motiver davantage à éviter les erreurs persistantes dans leur écriture. Par conséquent, on sera capable d'analyser ces deux aspects qui influencent la manière dans laquelle ils analysent et corrigent leurs erreurs persistantes et on sera capable de dire s'ils retiennent et appliquent ce qu'ils ont appris à long-terme.

## RÉFÉRENCES

- Bernhardt, E. (2005). Progress and Procrastination in Second Language Reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 133-150.
- Collins, W., & Levy, B. A. (2008). Developing fluent text processing with practice: Memorial influences on fluency and comprehension. *Canadian Psychology*, 49 (2), 133-139.
- Cummins, J. 2006. The relationship between ASL proficiency and English academic development: A review of the research. Paper presented at Workshop challenges, opportunities, and choices in educating minority group students, October 27, in Hedmar University College, Hemar, Norway.
- Hermans, D., Ormel, E. & Knoors, H. (2010). On the relation between signing and reading skills of deaf bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13 (2), 187-199.
- Lessard, C. & Portelance, L. (2001). Reflexions sur la reforme curriculaire au Quebec. *Document remis à la Centrale des syndicats du Quebec.*
- Mougeon, R. & Beniak, E. (1989). *Language contraction and linguistic change: The case of Welland French*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.
- Shrum, J. L., & Glisan, E. W. (2010). *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction*. Toronto, ON: Thomson Heinle.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory Into Practice*, 44(3), 262-269.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Brussels: De Boeck University.

## ANNEXE A : Exemples des ressources visuelles

Une ressource visuelle que les élèves ont souvent choisi à créer est la bande dessinée. Dans ce cas, ils ont fait une comparaison entre une erreur commune et la phrase correcte en dessinant des illustrations montrant la différence du sens des phrases.

### *Exemple A:*

- a) Bonne phrase- « Lundi, je suis allée au [sic] États-Unis. »
- b) Mauvaise phrase- « Sur lundi, je suis allée au [sic] États-Unis. »

### *Exemple B:*

- a) Bonne phrase- « Je cherche mon crayon. »
- b) Mauvaise phrase- « Je cherche pour mon crayon. »

### *Exemple C:*

- a) Bonne phrase- « Il m'a donné le cadeau. »
- b) Mauvaise phrase- « Il a donné moi le cadeau. »

**ANNEXE B : Exemple du questionnaire de l'opinion de l'élève**

**Questionnaire- Les erreurs communes**

1. When writing in your *Atelier d'écriture* journal, how often would you say you refer to your "dictionnaire personnel" to make sure that you avoid common errors?

Always          Often          Sometimes          Rarely          Never

2. In your opinion, does your "dictionnaire personnel" make it easier for you to avoid transfer errors in your written work?

Definitely          Sometimes          I'm not sure          Never

3. Can you explain how you use your "dictionnaire personnel" when writing?

---

4. What might make you feel more motivated to use your "dictionnaire personnel" while writing in French?

---

---

6. When editing your learning partner's written work, how often would you say you refer to your "dictionnaire personnel" to correct their errors?

Always          Often          Sometimes          Rarely          Never

7. In your opinion, does your "dictionnaire personnel" make it easier for you to find and correct common errors in your learning partner's written work?

Definitely          Sometimes          I'm not sure          Never