



HAL
open science

Amener les apprenants FLE à utiliser leurs erreurs en PE comme outil d'apprentissage : construction d'une grille d'analyse et d'autocorrection des compétences pragmatique et linguistique en PE pour des apprenants FLE de niveau A2

Serge Goulet

► **To cite this version:**

Serge Goulet. Amener les apprenants FLE à utiliser leurs erreurs en PE comme outil d'apprentissage : construction d'une grille d'analyse et d'autocorrection des compétences pragmatique et linguistique en PE pour des apprenants FLE de niveau A2. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-03178206

HAL Id: dumas-03178206

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03178206>

Submitted on 23 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Amener les apprenants FLE à utiliser leurs erreurs en PE comme outil d'apprentissage :

*Construction d'une grille d'analyse et d'autocorrection
des compétences pragmatique et linguistique en PE
pour des apprenants FLE de niveau A2*

**Serge
GOULET**

Sous la direction de Stéphanie Galligani

Laboratoire : DILIPEM

UFR LLASIC

Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique Des Langues - 18 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde – Orientation Professionnelle

Année universitaire 2019-2020

Amener les apprenants FLE à utiliser leurs erreurs en PE comme outil d'apprentissage :

*Construction d'une grille d'analyse et d'autocorrection
des compétences pragmatique et linguistique en PE
pour des apprenants FLE de niveau A2*

**Serge
GOULET**

Sous la direction de Stéphanie Galligani

Laboratoire : DILIPEM

UFR LLASIC

Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section Didactique du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique Des Langues - 18 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde - Orientation professionnelle

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Je tiens à remercier ma Directrice de mémoire Stéphanie Galligani pour ses nombreux conseils, ses retours pertinents sur mes écrits et sa patience ainsi que Tatiana Aleksandrova pour avoir accepté de faire partie de mon jury.

Je tiens aussi à remercier l'ensemble du corps professoral ainsi que les apprenants des Alliances Française de La Paz, Santa Cruz et Barranquilla qui ont pris de leur temps pour répondre à mes questionnaires.

Je tiens par ailleurs à remercier les personnes qui ont accepté de participer à l'entretien semi-directif que je leur ai proposé.

Je tiens également à remercier le groupe de Master 2 FC et en particulier Dominique pour ses bons conseils.

Enfin, je tiens à remercier ma famille pour son soutien et ses encouragements, sans oublier ce professeur anonyme au Japon qui a répondu à mon questionnaire en pleine période d'état d'urgence sanitaire.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Serge

NOM : GOULET

DATE : 12/11/2020



Sommaire

Introduction :.....	7
Partie 1 - Place et pratique de la production écrite en classe de français langue étrangère :	9
CHAPITRE 1. TMOIGNAGE D'UNE PRATIQUE DE LA PRODUCTION ECRITE EN FRANÇAIS LANGUE	
ETRANGERE.....	10
1. CONTEXTE D'ENSEIGNEMENT ET DE PRISE DE FONCTION	10
2. OBJECTIFS PEDAGOGIQUES ET PROJET POUR LA PE	12
3. PREMIER CONTACT ET PREJUGES SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA PE.....	13
4. PLACE ET MODALITES DE TRAVAIL DE LA PE.....	13
5. TECHNIQUES DE CORRECTION DE LA PE	14
6. PREMIERS BILANS, RESULTATS ET REMISE EN CAUSE	15
7. LA PE EN CLASSE DE FLE : UNE COMPETENCE OU UN SIMPLE EXERCICE ?.....	16
8. PRATIQUES DE LA PE DU POINT DE VUE DES APPRENANTS	17
9. CONTEXTE EXTERIEUR INFLUENÇANT LE TRAVAIL DE LA PE.....	19
CHAPITRE 2. PROPOSITION D'UN DISPOSITIF D'AUTOCORRECTION FAVORISANT LE TRAVAIL SUR	
L'INTERLANGUE	22
1. PRESENTATION DU PROJET ET HYPOTHESES DE TRAVAIL	22
2. METHODOLOGIE D'INVESTIGATION ET COLLECTES DE DONNEES	24
Partie 2 - L'erreur : définition, évaluation et correction.....	28
CHAPITRE 4. L'ERREUR, UN OUTIL AU CENTRE DU DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE	29
1. L'ERREUR TELLE QU'ELLE EST PERÇUE DANS NOS SOCIETES.....	29
2. LA NOTION D'ERREUR ET SON STATUT REMIS EN CAUSE	31
3. FAUTE OU ERREUR ?	34
4. LA DEFAILLANCE	36
5. ÉVOLUTION DE LA PRISE EN COMPTE DE L'ERREUR DANS LES APPROCHES DIDACTIQUES.....	37
6. L'INTERLANGUE : CE QUE LES ERREURS DISENT DE NOTRE APPRENTISSAGE	40
7. FOSSILISATION DES ERREURS, UNE NOTION CONTROVERSEE.....	45
CHAPITRE 5. DE L'EVALUATION SOMMATIVE A L'EVALUATION FORMATRICE	49
1. QUE SIGNIFIE EVALUER ?	49
2. RAPPEL HISTORIQUE	49
3. L'EVALUATION SOMMATIVE.....	50
4. L'EVALUATION FORMATIVE	52
5. L'EVALUATION FORMATRICE.....	54
6. VERS L'AUTONOMIE DE L'APPRENANT : L'AUTO-EVALUATION	55
CHAPITRE 6. LES GRILLES DE CORRECTION.....	58
1. LES GRILLES DU DELF.....	58
2. LE TABLEAU DE CRITERES DU GROUPE EVA.....	59
3. LES GRILLES AVEC UN CODE DE CORRECTION	61
Partie 3 - De l'analyse des pratiques de correction de la production écrite en FLE à l'élaboration d'une démarche d'autocorrection.....	64
CHAPITRE 7. ANALYSE DU CORPUS DE DONNEES RECUEILLIES.....	65
1. ANALYSE DES PRODUCTIONS ECRITES CORRIGEEES	65
2. ANALYSE DU QUESTIONNAIRE ENSEIGNANT	69
3. BILAN DES ENTRETIENS.....	76
CHAPITRE 8. CONSTRUCTION D'UNE GRILLE D'AUTOCORRECTION DE LA PE POUR APPRENANTS DE	
FLE DE NIVEAU A2	78

1. DEMARCHE D'ELABORATION DE MON PROJET D'INGENIERIE	78
2. PRESENTATION DE MA DEMARCHE FORMATIVE ET GRILLE D'AUTOCORRECTION DE LA PE.....	79
3. LIMITES DU PROJET ET DE MA DEMARCHE	82
Conclusion.....	84
Bibliographie	85
Sitographie.....	89
Sigles et abréviations utilisés	90
Table des annexes.....	91
Table des matières.....	162

Introduction :

Pris dans le rythme des journées de travail et des objectifs pédagogiques à atteindre, il n'est pas toujours facile pour un professeur de FLE de prendre du recul sur sa propre méthodologie. Ainsi, il peut arriver de se laisser enfermer dans une pratique qui amène à se focaliser davantage sur les résultats des apprenants et leurs notes que sur leurs mécanismes d'apprentissage.

C'est peut-être encore plus vrai avec la production écrite tant certaines représentations et réflexes de correction sont ancrés dans notre culture ce qui ne facilite pas les choses. Le souvenir des dictées avec les « fautes » soulignées en rouge, des exercices répétitifs, « parce que d'une manière ou d'une autre il faut bien que ça rentre dans votre crâne », ainsi que des tableaux de conjugaisons et autres règles de grammaire à apprendre par cœur continuent de hanter certains professeurs bien des années plus tard. Et comme on a naturellement tendance à enseigner de la même manière que l'on a soi-même appris, certaines pratiques perdurent encore malgré le changement de paradigme majeur dans la didactique des langues qui a eu lieu dans les années 70.

Durant ce changement, l'apprenant qui avant était passif, est devenu acteur de son apprentissage et la « faute » honteuse qu'il fallait cacher a laissé la place à l' « erreur » comme outil d'apprentissage. À condition bien sûr de savoir s'en servir et de la prendre en considération dans les corrections de production écrite notamment, dans la mesure où elle laisse une trace observable à partir de laquelle un travail de remédiation peut commencer.

Formé sur le tas, c'est dans ce contexte, qu'après plus de cinq années passées dans l'enseignement du FLE, j'ai décidé de sortir de la routine dans laquelle je m'étais installé et d'entreprendre cette année de Master 2 pour acquérir la formation théorique qu'il me manquait. Cette pause salutaire m'a amené à m'interroger sur mes méthodes d'enseignement et sur mon expérience du terrain. C'est dans cette optique que j'ai décidé de focaliser mon mémoire sur la production écrite et sur la correction des erreurs en particulier en m'interrogeant sur la meilleure manière de mobiliser l'interlangue des apprenants. Ainsi, j'ai souhaité élaborer une démarche de correction des erreurs intégrant une grille d'autocorrection pour permettre aux apprenants d'agir directement sur les causes de leur erreurs et éviter ainsi qu'elles se stabilisent.

J'ai donc décidé de partir de mon expérience de professeur et de correcteur pour faire un inventaire de mes pratiques et de leurs résultats sur le terrain. Ceci afin de pouvoir identifier un certain nombre de besoins relatifs à mon projet de conception.

Puis j'ai décidé de me centrer sur la notion d' « erreur » et d'adopter une approche diachronique afin de cerner la place qui lui était accordée ainsi que son traitement tout au long de l'évolution des théories linguistiques et des différentes approches d'enseignement.

Ceci m'a amené à comprendre qu'erreur et évaluation étaient indissociables et qu'il était nécessaire que je me concentre sur la signification première du terme « évaluer » ainsi que sur les différents types d'évaluation existants afin de pouvoir articuler ces deux éléments correctement dans ma démarche d'ingénierie.

Une fois toutes ces informations obtenues, j'ai ressenti le besoin d'interroger d'autres collègues de FLE afin d'ouvrir mon horizon sur d'autres pratiques et ajuster mon modèle en les y intégrant. Par ailleurs j'ai tenu à recueillir aussi l'opinion des apprenants, car c'est à eux que se destine mon dispositif et leur ressenti était essentiel pour cibler le plus précisément possible leurs besoins.

Pour terminer, j'ai interviewé plusieurs personnes reconnues pour leur longue expérience dans le domaine de l'enseignement et du FLE, afin de pouvoir trier et organiser toute l'information que j'avais collectées jusque-là et ne garder les plus pertinentes.

J'espère enfin, qu'au terme de ce projet, je pourrai utiliser ma grille d'autocorrection dans mes classes lors de mes affectations futures, puis éventuellement la proposer à mes collègues.

Partie 1

-

Place et pratique de la production écrite en classe de français langue étrangère :

De mon expérience à mon projet de conception

Dans cette première partie je vais d'abord dresser un bilan de mes cinq années d'enseignement du FLE en me limitant sur mes pratiques de la production écrite (dorénavant PE). Ceci afin d'expliquer comment est né mon projet de conception que je détaillerai dans le deuxième chapitre.

Chapitre 1. Témoignage d'une pratique de la production écrite en français langue étrangère

Tout au long de mon parcours, je n'ai jamais cessé de me poser des questions sur mes pratiques dans le but de les améliorer. Ce sont ces questionnements et les constats que j'ai pu faire qui ont nourri ma réflexion sur la PE et ont été le déclencheur de mon projet.

1. Contexte d'enseignement et de prise de fonction

J'ai enseigné le Français Langue Étrangère (dorénavant FLE) en Amérique du Sud (Bolivie et Colombie) durant cinq ans en Alliances Françaises (dorénavant AF), collèges et dans un institut privé. Le public était hispanophone et le contexte hétéroglotte, l'effectif des classes variait de 7 à 20 apprenants. Au collège, la tranche d'âge allait de 6 à 17 ans. En AF, le public était âgé de 6 à 14 ans environ pour les cours enfants et de 14 à 70 environ pour les cours adultes, avec une prédominance d'apprenants entre 18 et 28 ans en moyenne. En ce qui concerne les enfants, la motivation était celle des parents, soucieux d'offrir une éducation de qualité et d'une certaine façon élitiste¹ à leurs enfants. La motivation des jeunes adultes, dont la majorité étaient étudiants à l'université, était d'obtenir le Diplôme d'Étude en Langue Française (dorénavant DELF) niveau B2 afin de pouvoir postuler à un Master en France ou au Québec. Arrivés au niveau DELF B1 un nombre significatif intégrait le programme d'assistant de langues proposé par Campus France. En ce qui concerne le public sénior, les motivations étaient plus variées. Par exemple : voyager en France, pouvoir communiquer avec leurs petits-enfants et leur gendre ou belle fille francophones, avoir une activité sociale qui permet de rompre avec la solitude ou tout simplement se faire plaisir.

¹ En effet, les langues étrangères ont un statut social élevé dans les pays où j'ai enseigné et représentent des opportunités d'études et de travail à l'étranger.

En Bolivie, les plus jeunes n'avaient pas reçu de cours de français avant d'entrer à l'AF en raison de la politique linguistique du pays². Tous les apprenants en AF étaient très motivés et volontaires, partageant une culture du travail et de la discipline³, mais s'en remettant entièrement au professeur quant à leur parcours d'apprentissage. Au contraire, en Colombie dans un collège multilingue avec enseignement en espagnol, anglais, français et italien, les apprenants n'avaient pas une grande motivation comme c'est souvent le cas avec un public captif⁴ et il existait un manque de coordination entre le personnel administratif et pédagogique du collège et de l'AF.

D'un point de vue logistique, les AF étaient équipées en ordinateurs, écrans plats, Tableaux Blancs Interactifs, (dorénavant TBI), matériel hifi et plateforme numérique. À l'opposé, en collège, le matériel était vétuste, endommagé et parfois inexistant. La méthodologie était basée sur l'approche actionnelle, avec l'utilisation des manuels *Alter Égo+*, *Écho* et le *Nouvel Édito* pour le public adulte ainsi que *les Loustics*, et *Adosphère* pour le public en collège. Une large quantité de ressources (livres, manuels de cours et de préparation aux examens, CD audio, DVD de films ou documentaires, bandes dessinées et jeux) était disponible à la médiathèque.

Les cours étaient découpés selon 3 formules à l'AF en Bolivie :

- 2 x 2 heures par semaine pour les cours réguliers,
- 4 x 2 heures par semaine pour les cours intensifs,
- 1 x 4 heures le samedi pour les cours du weekend.

Au collège, en Colombie, le rythme était de 4 cours par semaine allant de 40 minutes à 1h00 chacun.

L'équipe professorale se composait majoritairement de professeurs nationaux, une quinzaine environ auxquels s'ajoutaient deux à trois professeurs français seulement. Cela

² La politique linguistique a évolué dans ce pays avec l'arrivée au pouvoir en 2006 du Président d'origine indigène Evo Morales. La Bolivie est devenue un état plurinational en 2009 reconnaissant 37 langues officielles. Afin d'assurer le développement du plurilinguisme au sein du pays, une politique visant à obliger les futurs fonctionnaires à parler au moins une langue indigène en plus de l'espagnol a vu le jour, ceci au détriment des langues étrangères perçues comme secondaires. Le français qui était alors couramment enseigné dans les collèges a rapidement disparu. Seuls certains collèges privés et tournés vers l'extérieur ont continué son enseignement.

³ Mais pas de la ponctualité.

⁴ On appelle « public captif » les apprenants qui ont l'obligation d'assister aux cours, comme c'est le cas à l'école. On appelle « public non captif » les apprenants qui décident eux-mêmes de s'inscrire dans un cours de langue.

s'explique par des raisons de politiques restrictives d'accueil des travailleurs étrangers en Bolivie. En Colombie, c'était en raison de difficultés à conserver dans l'équipe sur le long terme des professeurs français.

Dans ce contexte, j'ai été recruté premièrement dans un institut privé parce qu'il y avait une forte demande de la part des apprenants d'avoir un professeur natif. J'ai appris à enseigner à travers une courte formation en interne puis sur le tas. Par la suite et lorsque j'ai intégré l'AF en Bolivie, j'ai suivi une formation pour obtenir le Diplôme d'Aptitude à l'Enseignement du Français Langue Étrangère (dorénavant DAEFLE).

2. Objectifs pédagogiques et projet pour la PE

Une des premières choses à laquelle j'ai été sensibilisé durant les réunions pédagogiques et les diverses formations internes à l'AF était l'importance de la parole. L'époque des pédagogies traditionnelles était révolue, pourtant dans les faits elles étaient encore bien présentes. Aussi, l'un des objectifs affichés par la direction avec l'introduction de l'approche actionnelle était la communication orale en classe. Le professeur devait parler le moins possible et surtout corriger le moins possible pour que les apprenants puissent s'exprimer librement et vaincre leur timidité. J'ai immédiatement été séduit par cette idée et mes cours sont devenus largement interactifs avec un temps consacré à la Production Orale (dorénavant PO) assez important. Les résultats ne se sont pas fait attendre m'encourageant à poursuivre dans cette démarche. Toutefois, j'ai constaté par la suite des résultats insatisfaisants en PE me trouvant par ailleurs incapable de proposer une remédiation efficace. Pire, j'avais l'impression que la liberté que j'offrais à mes étudiants à l'oral avec une absence de correction systématique se retournait contre eux à l'écrit où des formes semblaient se « fossiliser ». En cherchant à remédier à ce problème, je me suis aperçu que d'autres collègues étaient dans la même situation que moi. De plus, si les méthodes, les astuces, les « trucs » ne manquaient pas, aucun ne semblait vraiment fonctionner, la profusion d'information tuant l'information.

C'est la raison pour laquelle, j'ai souhaité orienter mon mémoire vers la production écrite et plus particulièrement sur les techniques de correction et de remédiation. D'une part, dans le but de modifier mes pratiques de classes et d'obtenir de meilleurs résultats mais aussi dans l'idée de pouvoir créer un matériel pédagogique simple et fonctionnel qui puisse être utilisé par d'autres.

3. Premier contact et préjugés sur l'enseignement de la PE

Les deux premiers réflexes que j'ai eus lorsque j'ai commencé à enseigner le FLE ont été de me réfugier dans le manuel que nous utilisions et de faire appel à mes souvenirs de collégien et ainsi reproduire consciemment ou non, les méthodes d'enseignement et d'évaluation auxquelles j'avais été confronté, celles-ci impliquant des interdits, des jugements de valeur et beaucoup de certitudes.

La première d'entre elles était que la réussite était proportionnelle à l'effort et qu'une certaine forme d'acharnement et de répétition conduisaient inmanquablement au succès. Concrètement, cela s'est traduit par un nombre très important de productions écrites à réaliser, la quantité remplaçant souvent la qualité.

De la même manière, je me suis enfermé dans un recours systématique aux exercices structuraux pour tenter d'éliminer les erreurs « fossilisées ». En ce sens, j'ai été encouragé par certains collègues qui me disaient : « moi ce que je fais, c'est surtout de la grammaire, des exercices, des exercices, des exercices... » À ce titre, les méthodes proposées ne sont pas en reste. Entre la double page consacrée aux exercices et le cahier d'activités, j'avais la conviction que mes étudiants devaient tous les faire et que nous devions tous les corriger. Je m'interdisais d'en oublier un : un bon prof ne se permettrait pas d'être laxiste ou fainéant pensais-je. La culture éducative française des années 1980 reposait sur des règles de grammaires à apprendre par cœur, des dictées à faire sans fautes, le cancre était celui qui ne travaillait pas assez, ce discours intériorisé je le reproduisais comme un automate.

4. Place et modalités de travail de la PE

Dans les manuels, les productions se trouvent toujours à la fin de l'unité didactique. On commence par une compréhension, on continue avec la conceptualisation d'un point de grammaire, on réalise des exercices de systématisation et on termine par une production. Dès lors, si on prend un peu de retard dans la séance c'est souvent la production qui est sacrifiée. De plus à choisir entre production orale, souvent sous forme de jeux de rôle, spontanée et motivante pour les apprenants et la production écrite, longue et fastidieuse, j'étais tenté de donner la PE à faire à la maison. D'autant que je culpabilisais à donner une production écrite en classe : je me disais qu'un professeur qui « ne fait rien » (comprendre qui n'est pas en train de transmettre un savoir) pendant que ses apprenants travaillent, n'était probablement pas un bon professeur. En outre, il me semblait que la PE demandait

plus de temps pour organiser ses idées et poser ses mots et que la salle de classe n'était pas le meilleur endroit pour se concentrer. Malheureusement de cette manière, je n'avais aucun contrôle sur les étapes de la production et me contentait d'une version finale que je corrigeais. De plus, cela n'encourageait pas le travail entre pair et la co-correction.

5. *Techniques de correction de la PE*

J'ai longtemps pensé que corriger une copie faisait partie du travail de l'enseignant et je m'appliquais à tout corriger. C'est de cette manière qu'on avait procédé avec moi quand j'avais appris l'espagnol, c'est de cette manière que procédaient certains de mes collègues alors j'en faisais de même. Je pensais qu'une fois la copie corrigée mon travail était terminé, alors que j'ai compris plus tard qu'il ne faisait que commencer.

Au début j'entourais en rouge les erreurs et je marquais la réponse à côté, puis sur les conseils d'un collègue j'ai commencé à entourer les erreurs avec une légende : « orth » pour une erreur d'orthographe, « prep » pour une erreur de préposition, « conj » pour une erreur de conjugaison etc. Comme j'entourais toutes les erreurs, j'ai constaté que seuls les meilleurs apprenants ou les plus motivés faisaient l'effort de tout corriger, les autres rangeaient leur texte dans leur sac d'où il ne sortait plus jamais. De plus, même pour les plus acharnés, qui corrigeaient jusqu'à 30 fautes par copie, je trouvais la progression peu importante par rapport à l'effort fourni.

J'ai alors commencé à proposer des cahiers d'erreurs fréquentes que les apprenants devaient se constituer et je ne corrigeais plus que les erreurs récurrentes ou qui avaient été vues en classes peu de temps avant. Par ailleurs, si plusieurs apprenants faisaient la même erreur, je proposais de la traiter en groupe classe avec des exercices de remédiation et des explications. Toutefois, si ainsi les erreurs disparaissaient pendant une ou deux semaines, elles réapparaissaient dès que la stimulation (comprendre des exercices de remédiation) s'arrêtait. J'avais la sensation d'un sportif ou d'un musicien qui doit sans cesse s'entraîner pour conserver son niveau. Par la suite, je me suis aperçu que ceux qui faisaient le moins d'erreurs étaient aussi souvent ceux qui prenaient le moins de risques alors que d'autres essayaient parfois d'élaborer une pensée complexe que leurs outils linguistiques ne leur permettaient pas encore de retranscrire correctement.

6. Premiers bilans, résultats et remise en cause

Ce qui m'a le plus désemparé c'est de me retrouver avec des apprenants B2 aux niveaux hétéroclites. Les erreurs étaient variées d'un apprenant à l'autre et j'avais des difficultés à cibler ce que je devais traiter en premier. D'autre part, je sentais un décalage entre le programme du livre et le niveau des apprenants au niveau de la PE principalement. Rajouter de nouvelles règles semblait anéantir les efforts que j'avais faits pour stabiliser les règles de bases. Ceci était renforcé par le temps consacré aux apprentissages relevant de la partie pragmatique. En B2, il y a la lettre formelle et en C1 la synthèse. Ces pratiques étaient nouvelles pour beaucoup d'apprenants ce qui leur demandait beaucoup de temps pour s'y habituer. Cependant, passer les premières difficultés, ils maîtrisaient très bien ces aspects. Ce dernier point était saillant lors de la correction des épreuves de PE avec les grilles critériées du DELF/DALF où l'on observait un déséquilibre entre la partie pragmatique, globalement réussie, et la partie linguistique où les résultats étaient beaucoup plus disparates. J'ai ainsi pu résumer tous ces éléments dans le tableau ci-après :

Production écrite	Erreurs fréquentes	Absence d'erreurs et réussites
Niveau morphosyntaxique	- choix et utilisation des temps du passé - syntaxe des phrases complexes	- conjugaison de tous les temps simples
Niveau lexical	- lexique inapproprié dû à une recherche hors contexte des mots sur le dictionnaire	- quasi absence d'erreurs orthographiques
Niveau pragmatique	- exprimer une opinion personnelle, des sentiments. argumenter - ponctuation minimaliste avec confusion entre le point et la virgule - organisation des idées et connecteurs complexes	- précision des descriptions - capacité à aller chercher de l'information - correction sociolinguistique - respect des consignes

Profil des erreurs fréquentes des apprenants - [Annexe n°5 - tableau 1](#)

C'est ainsi que j'ai souvent pensé que s'attaquer en B2 ou C1 à des erreurs « fossilisées » était déjà trop tard et que c'était au niveau A2 que tout se jouait. En effet, le niveau A2 est relativement dense et c'est à ce moment-là qu'on observe certains décrochages. D'une manière générale j'ai pu constater qu'il y avait une sorte de « fatalité » passé ce cap. Les apprenants ayant de bons résultats continueront à progresser encore et encore alors que les apprenants en difficulté peineront pour suivre la cadence jusqu'à la fin

d'un cycle d'apprentissage. Ceci s'explique aussi pour des raisons extérieures à l'enseignement sur lesquelles je reviendrai un peu plus loin.

7. La PE en classe de FLE : une compétence ou un simple exercice ?

Il y a un paradoxe que pendant un temps j'ai eu du mal à m'expliquer. Je trouvais qu'en classe les résultats n'étaient pas ceux que j'espérais, pourtant lors des examens du DELF/DALF ils étaient beaucoup plus encourageants. Je ne peux exclure un biais assez courant qui consiste à être plus sévère envers soi/ses apprenants que ceux des autres mais en réfléchissant à la façon dont j'enseignais la PE et la façon dont elle était présentée dans certains manuels, j'ai compris qu'un dilemme pédagogique se présentait à moi.

Souvent on trouve un modèle de PE, une carte postale de vacances par exemple, avec une structure déjà préparée, des phrases toutes faites et un vocabulaire de circonstance. Le poids de l'examen et le besoin de réussite amènent parfois apprenants et professeur à créer une sorte d'imitation de la PE demandée : elle comprend tous les éléments exigés mais n'a aucune personnalité. Ainsi, je me souviens du cas d'une étudiante dont j'avais été le professeur en fin de B2. Lors de sa première PE, j'avais été littéralement subjugué par le lexique et les connecteurs complexes qu'elle utilisait. L'argumentation était forte, utilisait des exemples et certaines tournures de phrases étaient assez littéraires. Par la suite, et durant tout le cours, je me suis aperçu que toutes ces PE fonctionnaient sur le même modèle, auquel elle ne changeait que quelques mots en fonction du sujet. Elle donnait l'apparence de savoir écrire, mais en réalité elle savait simplement faire une PE de niveau B2 qui validait tous les critères de la grille du DELF mais était incapable de s'en détacher. Cette dérive qui consiste à apprendre à réussir une évaluation plutôt qu'à apprendre à réussir ce que l'évaluation est censée contrôler, avait été expliquée en autre par Paul Valéry (1935).

« Plus le contrôle s'est exercé, [...] plus les résultats ont été mauvais. Mauvais par tous les stratagèmes et subterfuges qu'il suggère ; les recommandations, les préparations stratégiques [...] Dès qu'une action est soumise à un contrôle, le but profond de celui qui agit n'est plus l'action même, mais il conçoit d'abord la prévision du contrôle, la mise en échec des moyens de contrôle. » (Valéry, 2016 [1935, 1^{er} ed.] p. 44)

C'est un dilemme fort pour l'enseignant que partageaient plusieurs de mes collègues. Sommes-nous des machines à produire des robots certifiés B2 ou sommes-nous là pour enseigner à écrire, véhiculer une culture et permettre à travers l'expression écrite comme la lecture à l'apprenant de penser autrement, de manière plus ouverte ?

8. Pratiques de la PE du point de vue des apprenants

D'une manière générale les apprenants étant non captifs, ils étaient très motivés pour faire les PE, surtout en A1 et A2 et y consacraient beaucoup de temps. Toutefois, les choses changeaient en B2. Une certaine lassitude des cours quotidiens en plus de leur journée de travail et des productions plus longues et plus complexes faisaient qu'ils les réalisaient avec moins d'enthousiasme.

8.1. Manière d'aborder la PE

Contrairement aux autres activités qui étaient plus interactives, la PE avait une place à part. Pour beaucoup d'apprenants, elle représentait avant tout un devoir, d'autant qu'à la fin du bimestre, l'évaluation sommative, avec la note sur chacune des quatre compétences, déterminait le passage au niveau supérieur. Ainsi, un apprenant qui n'avait pas pu rendre ses PE durant le bimestre, arrivait le dernier jour avec cinq ou six PE d'un coup pour ne pas perdre de point, sans se rendre compte que d'un point de vue pédagogique et de l'apprentissage, ce n'était pas vraiment utile. De la même manière, beaucoup faisaient des plagiats, utilisaient *Wikipedia* et *Google translate*, le but pour eux étant de rendre une PE sans faute, plus qu'un travail personnel. J'ai pensé à de la fainéantise au début, et peut être pour certains était-ce le cas, mais pour d'autres, rendre un travail qui contenait des erreurs était inacceptable. La « faute » était associée à un manque de sérieux dans leur culture éducative. Aussi, ils préféraient ne rien tenter, ou recopier mot à mot plutôt que de risquer de commettre une erreur.

8.2. Déroulement du travail de groupe autour de la PE

Après avoir longtemps donné exclusivement des PE à réaliser à la maison en autonomie et constatant que les résultats ne suivaient pas toujours, j'ai décidé de travailler en équipes de trois ou quatre. On ne travaillait pas sur toute une PE mais davantage au niveau pragmatique, notamment sur la cohérence et cohésion ainsi que le lien entre les idées. Le travail en petit groupe par îlot était difficile à mettre en place au début, personne ne voulant assumer la responsabilité de prise de décision. Mais dès le A2, cette interactivité sous forme de travail en équipe était le moment le plus apprécié par les apprenants. Toutefois dans le cadre de la PE, construire un texte à plusieurs représente une difficulté plus importante et c'est seulement après une formation sur « l'écriture créative » que j'ai réussi à débloquer les apprenants du syndrome de la page blanche. Le travail de la PE en groupe a été très profitable pour les plus faibles, mais je regrette de n'avoir pas

suffisamment insisté sur le rôle moteur des apprenants plus solides, qui sentaient parfois que cette pratique n'était pas très utile pour eux.

8.3. Attitudes lors de la correction de la PE

Les corrections de PE peuvent vite devenir laborieuses. Seuls les seniors y attachaient vraiment de l'importance. Comprendre pourquoi ils avaient commis une erreur alors qu'ils avaient appris leur leçon était essentiel. À l'inverse d'autres apprenants ne se sentaient pas responsables ni acteurs de la correction. Revenir sur un travail déjà fait leur coûtait beaucoup. Lorsque je rendais les PE, certains cherchaient de suite à corriger leurs erreurs et me posaient des questions alors que d'autres s'inquiétaient seulement de savoir si leur PE était « bien » ou « pas bien ». Rétrospectivement, je pense que mes pratiques en tant qu'enseignant déteignaient sur les croyances des apprenants : ma vision de la correction basée sur le rôle central du professeur les empêchait probablement de se prendre en main, comme si je leur confisquais le droit de réfléchir à leurs erreurs. C'est pourquoi les méthodes ainsi que les grilles d'autocorrection m'ont par la suite beaucoup intéressé.

8.4. Autonomie et auto-évaluation

En général, les apprenants hésitaient à prendre des initiatives et s'autorisaient rarement à donner leur point de vue. Ceci était en partie lié à leur manque de confiance en eux-mêmes et à une forme de déférence envers le professeur et les institutions éducatives, symboles de connaissances et d'autorité. J'ai constaté la même chose dans leur façon d'écrire. Aussi le travail sur l'expression des émotions et l'argumentation était essentiel. Ce manque d'autonomie se faisait aussi ressentir dans la planification de certaines tâches où ils attendaient systématiquement une validation du professeur avant de poursuivre. Toutefois, en se concentrant sur la partie pragmatique et les savoirs faire, les choses évoluaient favorablement, sauf pour l'auto-évaluation. Ils ne comprenaient pas directement son intérêt et éprouvaient des difficultés à se donner eux-mêmes une note. Certains se donnaient la note maximum, toujours dans le but de ne pas « redoubler » un bimestre. D'autres s'infligeaient des notes très basses, blâmant la moindre erreur, minimisant leurs réussites et se focalisant sur ce qui ne va pas. Enfin, les plus timides se donnaient souvent juste la moyenne comme pour éviter de se confronter à leur apprentissage. Sortir du piège de la note et aborder l'auto-évaluation par des questions ouvertes et d'introspection permettaient progressivement de laisser de côté le jugement pour aller vers l'analyse. Petit

à petit, les apprenants commençaient à se fixer des objectifs réalisables et clairement définis⁵.

Les différents éléments développés concernant les pratiques des apprenants⁶ montrent que souvent, ils étaient habitués à des méthodes traditionnelles où ils restent passifs ainsi qu'à une culture éducative qui met l'enseignant au centre de l'apprentissage. Toutefois, ils intégraient rapidement les changements de méthode et étaient en réalité demandeurs d'approches plus dynamiques menant à une certaine autonomie.

9. Contexte extérieur influençant le travail de la PE

On pourrait penser, qu'une fois la porte de la classe refermée et que le cours commence, enseignants et apprenants se retrouvent seuls maîtres et responsables du bon déroulé des activités. Toutefois, comme je l'ai déjà abordé, on constate qu'ils emportent dans leur cartable tout un vécu et un certain nombre de représentations sur l'enseignement-apprentissage. D'autres facteurs indépendants de la volonté du professeur et de l'apprenant vont, par ailleurs, avoir une influence et porter atteinte aux choix didactiques, notamment en ce qui concerne l'enseignement de la PE.

9.1. Aspects financiers

Du point de vue de l'AF qui tire l'essentiel de son financement de la facturation des cours, les apprenants sont aussi considérés comme des clients. La Direction pédagogique doit donc établir un savant équilibre entre respect du référentiel qualité et stabilité financière. En pratique, cela veut dire qu'en dessous d'un certain nombre d'apprenants un cours doit fermer, et que ces derniers seront placés dans un cours légèrement supérieur ou inférieur à leur niveau. Cela contribue à créer des classes hétérogènes avec des difficultés différentes qu'il est difficile de prendre en charge sans passer par de l'individualisation et le renforcement de l'autonomie des apprenants grâce à l'autocorrection ou la correction entre pairs.

Du point de vue des apprenants, les prix pratiqués en AF sont élevés au regard du coût de la vie en Amérique du Sud et représentent un investissement conséquent, parfois réservé à une certaine catégorie sociale. Par conséquent, les apprenants étaient pressés de

⁵ J'entends par « clairement définis » des objectifs tels que : « je veux être capable de raconter un souvenir et le situer dans le temps » plutôt que des choses vagues comme : « je vais faire de mon mieux au bimestre prochain »

⁶ Cette remarque s'applique au contexte sud-américain qui a été le mien. Il n'est pas généralisable à l'ensemble des pays et des apprenants.

terminer leur parcours. Ils ne pouvaient se permettre financièrement de redoubler un cours si leur niveau était insuffisant et choisissaient souvent le rythme « intensif » qui demande une grande disponibilité. L'apprentissage était donc parfois superficiel et au fil des niveaux de plus en plus de lacunes se faisaient sentir et ressortaient inmanquablement dans les PE qui constituaient un catalogue des points de langues qu'ils n'avaient pas eu le temps d'assimiler. Pour les mêmes raisons financières, peu s'inscrivaient aux ateliers de grammaire et d'écriture qui, faute de participants, finissaient par fermer avant la fin de la session. On retrouvait un problème identique avec l'atelier de préparation aux épreuves du DELF/DALF. Du coup, une partie des cours réguliers se retrouvait transformée en cours de préparation au DELF/DALF, et les PE se réduisaient de plus en plus au modèle de PE demandé à l'examen.

9.2. Formation et suivi du corps enseignant

Le monde du FLE est en perpétuelle évolution et un professeur doit sans cesse se former aux nouvelles techniques pour améliorer ses pratiques de classes. C'est en ce sens que des formations régulières sur l'évaluation ou l'écriture créatives sont proposées. Durant d'une demi-journée à deux jours, elles permettent au corps enseignant de réfléchir à ses pratiques. Néanmoins, elles ne peuvent se substituer à une formation traditionnelle à l'enseignement du FLE. On constate sur le terrain, qu'un nombre significatif de professeurs enseignent le français sans avoir suivi de formation spécifique (comme cela a été mon cas dans un premier temps), ni avoir un niveau de français très élevé⁷. Par ailleurs les rythmes de travail qui peuvent aller jusqu'à 35 heures de face à face avec les apprenants, ne permettent pas toujours aux enseignants d'avoir un regard introspectif sur leurs pratiques. C'est pourquoi, des outils simples et faciles d'utilisation pour eux peuvent être essentiels pour améliorer leurs pratiques, telle la correction de la PE qui est toujours source de questionnement.

Dans ce premier chapitre, mes diverses expériences m'ont convaincu de l'importance de la démarche de l'enseignant et des modalités mises en place dans la réalisation de la PE. Par ailleurs, mes divers tâtonnements m'ont permis d'établir un lien entre progrès des apprenants et pertinence de la correction. Pour ce faire, il faut qu'elle ait

⁷ C'est notamment le cas dans les « petites » Alliances et les instituts privés qui n'ont pas les moyens de proposer des contrats de travail attractifs pour faire venir des professeurs hautement qualifiés et expérimentés. L'enseignement dans ces conditions s'y fait avec beaucoup de cœur, de passion et d'enthousiasme mais parfois avec un manque de techniques d'apprentissage efficaces.

du sens et serve de base de travail à une remédiation. C'est pourquoi, compte tenu des contraintes diverses auxquelles doit faire face l'enseignant et de l'hétérogénéité des classes, il m'a semblé important de développer mon projet vers un dispositif d'autocorrection qui encourage l'autonomie et le travail de groupe en profitant des complémentarités et des points forts de chacun.

Chapitre 2. Proposition d'un dispositif d'autocorrection favorisant le travail sur l'interlangue

1. Présentation du projet et hypothèses de travail

La réflexion que j'ai entreprise sur mes propres pratiques d'enseignement, ainsi que l'ouverture qu'a représentée pour moi cette année de Master, m'ont progressivement amené à remettre en cause mes certitudes. Aussi, j'ai souhaité modifier ma méthodologie et ma pratique quotidienne de la PE. C'est dans ce sens que j'ai élaboré un projet pédagogique, spécifiquement destiné aux apprenants de FLE de niveau A2 (mais qu'on peut adapter à tous les niveaux). Il s'articule autour de l'auto-évaluation avec une grille d'autocorrection de la PE et un travail métalinguistique sur l'interlangue. Ceci dans une démarche visant à favoriser l'implication et l'autonomie des apprenants. Le point de départ sera toujours une PE réalisée en classe ou à la maison que le professeur contrôlera et annotera avec un code de correction spécifique, ce qui permettra à l'apprenant de corriger lui-même sa copie. Afin de pouvoir mener à bien ce projet dans mes classes futures, voire de le proposer à des collègues il devra respecter certaines contraintes :

Un projet pas à pas pour l'enseignant comme pour les apprenants : il est important que la fiche pédagogique qui accompagne le projet détaille les étapes permettant de se l'approprier, d'en comprendre les enjeux et de le personnaliser en fonction du contexte. Voilà pourquoi, je ne propose pas une grille toute faite à appliquer, mais une démarche complète qui implique professeur et apprenants dans l'appropriation d'une grille d'autocorrection, de codes de correction, de plusieurs étapes d'évaluation, de correction et de remédiation, basées sur l'évaluation formative afin de pouvoir se fixer des objectifs, vérifier s'ils sont atteints et les renégocier en fonction des apprentissages.

Un projet qui encourage le travail en autonomie : l'hétérogénéité des classes fait qu'il est difficile de corriger tous les types d'erreurs pour tous les apprenants. C'est pourquoi le travail en autonomie et en co-correction par les pairs permet à chacun de progresser à son rythme. Des objectifs sont fixés individuellement, et chaque apprenant travaille sur le/les point(s) de langue qui lui pose(nt) le plus de problème. La correction des erreurs est donc sélective.

Un projet qui s'appuie sur des éléments existants et ayant fait leurs preuves : il est plus facile de partir de connaissances que possèdent déjà les enseignants et de mécanismes auxquels ils ont déjà été confrontés pour introduire le projet. Ainsi la grille

d'autocorrection proposée s'inspire des nombreux travaux faits en école élémentaire et des grilles du DELF. Elle en garde les caractéristiques les plus saillantes tout en simplifiant au maximum ses éléments pour qu'elle puisse être assimilée rapidement par les apprenants. Par ailleurs ce projet se base sur les descripteurs du CECRL, le système de niveau (dans mon projet le A2) et des critères qui respectent la progression des manuels de FLE aux niveaux linguistique et pragmatique, ce qui facilite son utilisation pour les enseignants FLE.

Un projet qui comble un manque : bien que de nombreuses techniques de correction existent déjà, le manque d'accès à la formation qui existe dans certains contextes, fait que les techniques traditionnelles avec les « fautes » entourées plusieurs fois au stylo rouge et la note à tout prix continuent d'être régulièrement appliquées. Ce projet a pour but de répondre réellement aux objectifs de l'évaluation formative tout en s'appuyant sur l'interlangue. Le code de correction permet aux apprenants de réfléchir à leurs erreurs et au professeur de partir des erreurs pour construire la remédiation et l'apprentissage.

Être réalisable dans le temps : un projet trop ambitieux avec des nouvelles techniques de classe risquerait d'échouer à faire évoluer les pratiques au quotidien. En effet, cela demanderait un investissement personnel trop important. Or passée la motivation du début, la charge de travail et les difficultés finiraient par décourager⁸. De plus, le public à qui s'adresse ce projet est un public d'étudiants, soucieux d'obtenir le DELF B2 rapidement et disposant de peu de temps à consacrer au français compte tenu de leurs obligations universitaires. Sachant que dans certaines AF les bimestres ne durent pas plus de dix semaines, avec un changement d'apprenants quasi systématique, il est nécessaire que ce projet puisse se réaliser durant les cours, sous forme d'ateliers de 20 à 30 minutes, une fois par semaine maximum et qu'il ne s'étende pas sur plus de deux mois.

Enfin, ce projet est aussi pour moi l'occasion de répondre de manière pratique à mes questionnements et notamment de pouvoir déterminer dans quelle mesure la mise en place d'un dispositif favorisant l'autocorrection en production écrite chez des apprenants

⁸ Le témoignage de cette enseignante confirme l'importance d'élaborer un dispositif léger si l'on souhaite qu'il soit adopté sur le long terme : « J'entends encore les remarques des collègues plus expérimentés, qui me voyaient corriger deux fois les mêmes copies : au début de leur carrière, tous s'étaient lancés dans ce type de projet utile mais chronophage, tous me disaient que c'était possible avec deux classes, mais que je ne tiendrais pas longtemps avec six... Et ils avaient raison ! J'ai maintenu ce système d'autocorrection pendant deux ou trois ans, puis je l'ai abandonné pour diverses raisons » (Nez, 2012 p. 42).

de FLE de niveau A2 participe au développement de leur interlangue en leur permettant de devenir acteur de leur apprentissage ?

Je souhaite ainsi profiter de la mise en place de ce dispositif pour vérifier un certain nombre d'hypothèses que j'ai formulées tout au long de mon travail d'enseignant et de ma réflexion sur ce même travail au cours de mon année universitaire.

D'une part, j'ai constaté l'échec de la méthode traditionnelle de correction telle qu'elle était pratiquée durant ma scolarité dans les années 80 et telle qu'elle est encore appliquée. Je souhaite ainsi montrer que le recours à un code de correction est plus efficace et facilement utilisable par l'enseignant et les apprenants.

Par ailleurs, j'entends montrer qu'une prise de conscience de ses erreurs par l'apprenant et le travail sur ces dernières de manière active agira sur son interlangue et sera plus efficace qu'un simple travail de répétition à base d'exercices structuraux.

Également, je suis convaincu qu'« erreur » et « faute », dont je définirai les notions et expliquerai les différences dans la partie théorie, appellent à une remédiation différente car elles sont issues de processus différents.

Enfin, ayant beaucoup enseigné en niveau B2 et C1, j'ai constaté une persistance de certaines erreurs chez des apprenants. Mon objectif, lorsque j'aurai la possibilité de tester mon dispositif, serait d'étudier si ces erreurs sont déjà « fossilisées » ou seulement « stabilisées » (termes que je définirai dans la partie théorique). Ceci me permettrait de savoir si un travail d'autocorrection précoce dès le niveau A2 est nécessaire ou si mon dispositif peut être étendu à l'ensemble des niveaux.

2. Méthodologie d'investigation et collectes de données

Afin de pouvoir réaliser mon projet d'ingénierie, j'ai procédé en quatre étapes. Dans un premier temps j'ai collecté des productions écrites corrigées, puis j'ai réalisé deux questionnaires, ensuite j'ai effectué un retour vers des lectures théoriques et enfin j'ai conduit trois entretiens. L'analyse que j'ai faite, tout au long du processus, de ces données a été la clé pour construire mon projet autour des grilles d'autocorrection.

2.1. Productions écrites corrigées

Étant donné que je me suis d'abord basé sur ma pratique et mes expériences passées en matière de travail de la PE, il était important pour moi d'enquêter sur la manière de faire de mes collègues. Ceci dans le but de sortir d'un certain isolement et ainsi mettre

en perspective mes pratiques avec celles des autres. C'était aussi l'occasion pour moi de mettre à l'épreuve l'une de mes hypothèses, à savoir que malgré de nombreux outils de correction disponibles, nombre d'enseignants continuaient à utiliser une correction traditionnelle héritée de leurs souvenirs d'apprenants.

J'ai donc demandé à mes contacts de me fournir des PE corrigées de niveau A2. Je n'ai malheureusement pas obtenu beaucoup de réponses positives et je n'ai pu collecter que dix productions et exercices corrigés par deux professeurs différents. Sur ces dix, quatre ne me semblaient pas pertinents compte tenu de mon projet de recherche. Je les ai donc laissés de côté et je me suis concentré sur les six autres qui me paraissaient beaucoup plus intéressants. En effet, on peut y observer des corrections différentes suivant le professeur mais aussi suivant le type de travail demandé. Fort de ces premiers éléments factuels, j'ai décidé de proposer un questionnaire aux professeurs de FLE pour approfondir mon exploration de leurs pratiques de la correction et de la PE en général.

2.2. Questionnaire sur la PE destiné aux professeurs de FLE

Le questionnaire que j'ai élaboré, intitulé « Pratiques d'enseignement de la Production Écrite (PE) en FLE » comportait 35 questions (27 principales et 8 sous questions), et avait pour but de réfléchir aux méthodes mais aussi aux représentations des professeurs de FLE en matière de PE.

La première partie du questionnaire visait à en apprendre davantage sur les personnes interrogées et sur leurs parcours professionnels, afin de mettre en contexte leurs réponses au questionnaire. La deuxième partie se focalisait sur les pratiques de la PE, la troisième sur les techniques de correction et les erreurs, une quatrième sur les grilles d'autocorrection et une dernière sur leurs représentations ainsi que leur point de vue.

Afin de rendre le questionnaire suffisamment précis, qu'il puisse me permettre de dégager des tendances mais aussi de recueillir le vécu des professeurs dans toute sa complexité, j'ai alterné questions sous forme de QCM et questions ouvertes. J'ai, en outre, utilisé des sous questions pour approfondir les questions principales.

J'ai réalisé ce questionnaire en période de confinement sous *Google forms*, la Covid-19 m'empêchant de le distribuer autrement. Je l'ai par la suite envoyé à de nombreuses AF de part le monde, sans obtenir beaucoup de réponses. J'ai donc décidé de contacter personnellement mes anciens collègues pour leur soumettre ce questionnaire. J'ai obtenu en tout 25 réponses de professeurs exerçant majoritairement en Amérique du sud

(Bolivie et Colombie) et de plusieurs travaillant en France, à Djibouti et au Japon. Les profils étaient variés, natifs et non natifs, de divers âges, formations et expériences professionnelles. Ces différences jouant, dans une certaine mesure, sur les pratiques évaluatives de la PE.

Ces réponses m'ont dans un premier temps surpris et remis en cause certaines de mes convictions. Par ailleurs, j'ai constaté que peu de personnes avaient recours à des grilles en dehors de celle du DELF. Ce détail a eu de l'importance dans la suite de ma recherche, j'y reviendrai un peu plus loin.

Par la suite, pour affiner encore ma recherche et gagner en objectivité, j'ai souhaité comparer les pratiques des enseignants avec le vécu des apprenants tout en les interrogeant sur leurs préjugés et ressentis face à l'évaluation.

2.3. Questionnaire sur la PE destiné aux apprenants de FLE

J'ai intitulé ce questionnaire : « Questionnaire sur la Production Écrite à destination d'apprenants en Français Langue Étrangère (FLE) ». Réalisé avec *Google forms*, il comporte 23 questions (16 principales et 7 sous questions). Cette fois-ci, par crainte qu'un questionnaire trop long décourage les apprenants, j'ai essayé d'utiliser un maximum de QCM et de limiter au strict nécessaire les questions ouvertes. Outre les questions sur le profil des apprenants, une partie était dédiée à leur représentation du travail de la PE et de son évaluation, une autre à leur ressenti en ce qui concerne l'évaluation et la correction, enfin une partie était dédiée à la manière dont ils avaient été évalués et corrigés durant leur apprentissage.

J'ai essuyé les mêmes difficultés qu'avec le premier questionnaire. Voilà pourquoi j'ai contacté mes anciens apprenants pour leur soumettre ce questionnaire. J'ai obtenu 31 réponses d'apprenants, tous sud-américains, majoritairement étudiants et de niveau avancé (B2 et C1). J'ai été étonné par le recul et la maturité des réponses ce qui m'a conforté dans l'hypothèse que ma démarche d'ingénierie ne devait pas se limiter à un simple outil à utiliser de manière rigide mais à une démarche complète, impliquant les apprenants et les laissant prendre en main leur apprentissage.

Par la suite, j'ai décidé de compléter ces informations par des lectures théoriques afin d'ancrer mon projet dans le réel et d'approfondir ce qui avait déjà été fait en milieu scolaire et dans l'utilisation de grilles de correction.

2.4. Entretiens ciblés avec des professionnels du FLE

Suite à mes lectures trois questions se sont posées à moi. Comment faire le lien entre les nombreux travaux réalisés dans l'éducation nationale en matière de correction et le monde du FLE ? Comment réaliser un code de correction et des grilles de correction qui soient fonctionnels, pratiques, simples et efficaces ? Comment relier la pratique de la PE et la correction avec les impératifs du CECRL ? C'est la raison pour laquelle j'ai entrepris de réaliser un entretien avec trois professionnels différents, tous trois liés à l'enseignement du FLE.

J'ai pour ce faire élaboré un guide d'entretien semi-directif contenant trois grands thèmes : la formation, la production écrite et les erreurs, ainsi que l'évaluation et la correction. Une partie des questions est présente dans chaque entretien, alors que d'autres sont plus spécifiques en fonction de la spécialité de chacun.

Ainsi j'ai pu interviewer :

- une formatrice et professeure de FLE dans une AF qui s'est particulièrement intéressée à la correction de la PE et qui utilise un code de correction,
- un Directeur d'AF qui vient du monde de l'éducation nationale et représente le pont entre apprentissage scolaire et apprentissage en instituts privés,
- un Maître de Conférences en Sciences du Langage qui a dirigé pendant plusieurs années le pôle de certification du DELF/DALF au CIEP.

Ces entretiens ont été cruciaux pour moi et m'ont permis de mettre en relation l'ensemble des éléments sur lesquels j'avais travaillé jusque-là. Leur expertise dans le domaine de l'évaluation et la correction a été le moteur pour construire la version finale de mon projet pédagogique.

Mais pour créer une démarche qui amène les apprenants à réfléchir sur leurs erreurs, il va dans un premier temps être nécessaire que je me concentre sur la notion même d'erreur et comment elle s'articule dans une évaluation formative. C'est ce que je détaillerai dans la prochaine partie.

Partie 2

-

L'erreur : définition, évaluation et correction

Chapitre 4. L'erreur, un outil au centre du dispositif d'enseignement-apprentissage

Si les pratiques pédagogiques ont évolué au fil du temps, la question du statut de l'erreur et de son rôle dans l'apprentissage suscite encore aujourd'hui des débats qui dépassent de loin le cadre de l'enseignement. En effet, nous allons voir que nous abordons ici une notion qui touche de manière viscérale les gens : sa place est liée à notre histoire, à notre culture ainsi qu'à notre perception du monde.

1. *L'erreur telle qu'elle est perçue dans nos sociétés*

Traditionnellement, dans nos sociétés l'erreur est connotée de manière extrêmement négative. Ainsi, le mot « erreur » est associé à de nombreux synonymes négatifs tels que :

« anomalie, bêtise, bourde, confusion, désordre, fausse note, faute, gaucherie, imperfection, incohérence, incorrection... » (Reuter, 2013 p. 22)

Ces termes sont lourds de sens. « gaucherie » et « bêtise » renvoient à la maladresse ou à un comportement condamnable. Dans certaines familles, l'enfant qui commet des erreurs, qui se trompe, qui n'a pas compris ou qui a des mauvaises notes à l'école sera réprimandé voire puni. Ceci contribue à ce que dès le plus jeune âge l'erreur soit inconsciemment associée à l'échec ou à la médiocrité. Plus grave encore le mot « faute » renvoie lui à une dimension biblique (la notion apparaît dès le Moyen Âge et la Renaissance) et correspondrait à un péché que l'on devrait expier. Y est associé un sentiment de culpabilité. On est donc responsable de son erreur, c'est de notre faute. Il en résulte que de nombreux apprenants préfèrent rester silencieux plutôt que de se risquer à commettre une erreur (Marquilló Larruy, 2003). Reuter insiste, lui, sur la responsabilité de l'erreur que la société fait porter : à l'apprenant, à sa famille, à son statut social, aux pédagogies éducatives (Reuter, 2013).

« Le but est généralement de « culpabiliser » l'erreur, comme le montre l'emploi du terme de « faute ». On pense en effet que la honte de cette faute va pousser, grâce au repentir, les élèves à mieux travailler... » (Charmeux, 2012 p. 12)

D'un point de vue social l'erreur isole, l'erreur condamne. L'apprenant qui commet une erreur est parfois moqué. Envoyer un CV qui contient des fautes d'orthographe est associé à l'incompétence, même si le poste recherché n'implique pas des compétences d'écritures particulières (ex : standardiste téléphonique). On prendra aussi comme prétexte

une erreur de français pour disqualifier le propos de quelqu'un dans son ensemble dans un débat (ex : le mot « bravitude » utilisée par Ségolène Royal qui lui a valu bien des sarcasmes). Dans un autre registre, ceux que l'on appelle les « grammar nazi » scrutent forums et commentaires sur Internet pour vilipender avec souvent un profond mépris ceux qui oseraient écorcher la belle langue de Molière. D'un point de vue politique enfin, on se rend compte de quelle manière certains considèrent que les erreurs et les mauvaises notes sont la preuve d'une forme de décadence de la société ou d'une mauvaise gestion. Ainsi, il n'est pas rare que lors de débats, des chroniqueurs expliquent en ayant recours à tout le champ lexical de l'échec que le niveau scolaire s'est écroulé, que les apprenants ne savent plus écrire, que leurs professeurs non plus et que tout ceci confirme leur conviction d'un naufrage des politiques éducatives mises en place. Reuter (2013) explique bien ce mécanisme qui consiste à chercher un coupable idéal. À ce titre, les propos tenus par Zemmour, (2014) critiquant le système éducatif dans son ensemble, confirment l'intuition de Reuter.

« Dans ces discours, l'erreur a de surcroît une valeur emblématique : de l'échec, de l'école, des méthodes dites modernes qui auraient envahi l'espace scolaire, de la baisse du niveau... Ainsi, l'erreur, disant ce qui va mal [...] dirait la vérité. (Reuter, 2013 p. 19)

« ça fait 40 ans en vérité que cette idéologie règne [...] le niveau s'est tellement effondré que les notes ne le masquent (ndtr : plus) [...] Ça a commencé avec les dictées, ils étaient (ndtr : les apprenants) tellement nuls, ils faisaient tellement 20 fautes par dictée [...] » (Zemmour, 2014⁹)

Au banc des accusés le laxisme et les pédagogies modernes qui auraient remplacé les méthodes traditionnelles où sévérité, effort et punitions étaient les clés de la réussite. On notera en ce sens, l'attachement de certains à nos racines gréco-romaines : « En Grèce comme dans la Rome antique, l'usage de la violence et de règles fortement coercitives caractérisent l'enseignement¹⁰, » ou plus récemment l'apologie de systèmes éducatifs rigides et élitistes (Chua, 2011). Reuter parle d'un « univers aseptisé » (Reuter, 2013 p. 27) où il faudrait donc faire disparaître les erreurs par tous les moyens : en les sanctionnant, en les signalant par des commentaires ironiques, par la répétition d'exercices uniformisés voire en les empêchant même d'apparaître (ce sera la base de l'approche behavioriste que nous aborderons plus en détail par la suite).

⁹ Propos tenus par Éric Zemmour dans l'émission « Ça se dispute » le 6 décembre 2014 sur CNews, ex I-Télé. <https://www.youtube.com/watch?v=7FltElz4Wvg> (à partir de 2mn 30s et de 2mn50s)

¹⁰ Phrase tirée de l'article « Une petite histoire de l'éducation » sur le site de Lumni. <https://www.lumni.fr/article/une-petite-histoire-de-l-education> voir aussi l'article de Legras (2008) sur la violence dans l'éducation durant l'antiquité.

« Ainsi dans le cadre classique, [...] l'erreur tient une place considérable. [...] Il convient, [...] de l'éviter ou de l'éradiquer au plus vite. Terreur et répression pourraient bien être les maîtres-mots de la pensée de l'erreur dans ce cadre. » (Reuter, 2013 p. 31)

Tous ces éléments contribuent à ancrer en nous de manière persistante des réflexes face à l'erreur : de la honte, du stress, du rejet. Pourtant progressivement, pédagogues, enseignants et linguistes vont remettre en cause le statut négatif de l'erreur et montrer qu'elle est la condition même de l'enseignement.

2. La notion d'erreur et son statut remis en cause

Le premier élément qui tend à remettre en cause l'aspect négatif de l'erreur est que contrairement à ce que l'on a pensé, une erreur n'est jamais absolue, elle ne fonctionne pas dans un système vrai/faux intangible, mais au contraire se définit par rapport à une norme. Elle représente un écart par rapport à cette norme qui a souvent été fixée de manière arbitraire et qui n'est pas aussi figée que certains puristes le croient. Marquilló Larruy (2003) explique ainsi que cinq facteurs sont susceptibles de faire varier une norme :

- la variation diachronique : cela correspond à l'évolution historique. Au temps romain, le français était la langue du barbare, la langue qui ne correspondait pas à la norme. Puis c'est parce qu'elle représentait la langue du plus fort qu'elle a pu se diffuser et se construire. C'est d'ailleurs souvent la naissance d'une grammaire, d'une version littéraire (et élitiste) ou d'un usage officiel de la langue qui lui permettent d'acquérir un vrai statut. Le français évoluera par la suite considérablement aussi bien au niveau orthographique (intégration de mots d'origine germanique dans un alphabet latin, création de nouvelles règles et retour à des graphies supposées grecques ou romaines par les moines copistes) que du vocabulaire (emprunts) avant de se stabiliser avec la création de l'Académie Française dont le rôle au départ était plus de séparer l'élite ayant accès à l'éducation et donc à l'écriture du reste de la masse de la population.

- la variation diatopique : directement en lien avec la Francophonie, il n'existe pas un français universel, mais des parlers différents selon les régions et selon les pays. La prise en compte de ces différences est importante pour conserver une intercompréhension entre les différentes normes ;

- la variation diastratique : liée aux différences sociales qui peuvent exister entre certaines catégories de la population ;

- la variation diaphasique : liée au contexte et à la situation. Une phrase considérée comme « juste » dans un cadre amical peut être inappropriée dans un contexte formel. Voir la compétence sociolinguistique dans le CECRL qui « porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (Conseil de l'Europe, 2001 p 93) et de communication qui correspondent à la capacité à utiliser de manière appropriée le langage et pas seulement de manière juste grammaticalement) (Hymes, 1984) ;

- la variation écrit/oral : on sera en général beaucoup plus sévère sur des fautes commises à l'écrit, censé être le lieu sacré de l'expression de la norme, par rapport à l'oral où une certaine forme relâchée, aussi bien au niveau du vocabulaire que des formes grammaticales, est davantage tolérée.

Ces divers éléments remettent en cause la vision puriste d'une langue figée, Marquilló Larruy (2003) rappelant que les seules langues dont la norme n'évolue plus sont les langues mortes. En fin de compte les dictionnaires et l'Académie Française constatent et entérinent les changements de la langue plus qu'ils ne les décident. D'autre part on s'aperçoit que l'erreur, si décriée dans la dictée ou les productions écrites, peut s'avérer positive et même voulue dans certains cas. On peut ainsi penser aux écrivains qui reproduisent certaines erreurs sciemment afin d'apporter une touche d'authenticité à certains dialogues ou qui s'autorisent même à créer des mots. L'erreur c'est aussi celle du brouillon, elle représente le tâtonnement avant d'arriver à la forme définitive. De même en sciences, l'erreur est fréquente dans les expérimentations et ne représente qu'un aléa à corriger, mieux, c'est à partir d'une erreur que l'on a fait certaines découvertes (pénicilline).

De son côté, Reuter voit d'autres raisons de changer notre regard sur l'erreur. Premièrement, se fixer sur l'erreur c'est aussi oublier de regarder ce qui est juste (Reuter, 2013). On voit ici le lien qui peut être fait avec le modèle « vertical descendant » de Puren qui amène à sanctionner les erreurs au lieu de valoriser des réussites (Puren, 2006). D'autre part il est très difficile, selon lui, de définir et de délimiter ce qu'est une erreur : d'un côté, il y aurait une tendance à généraliser certaines règles données ce qui amènerait à considérer comme faux un énoncé qui ne l'est pas forcément. D'un autre côté, ce qu'est une erreur semblant tellement évident, on omettrait d'en apporter une définition claire et univoque, enfin, quand bien même on le ferait, il y aurait souvent confusion entre l'erreur et la cause de cette erreur. Cela amène à chercher systématiquement la cause de l'erreur et à lui

attribuer une raison unique en oubliant que personne n'est dans la tête de l'apprenant et ne peut réellement savoir quelle est son origine. C'est pour cette raison qu'il considère qu'il est préférable de décrire les erreurs plutôt que de vouloir les comprendre et s'attache à ce qu'il appelle la fonction heuristique de l'erreur (Reuter, 2013). Enfin, il se pose la question de savoir pourquoi les erreurs perdurent malgré l'acharnement du système scolaire à vouloir les faire disparaître, comme si elles étaient insensibles aux outils de remédiation proposés. L'ensemble de ces éléments va dans le sens des travaux de Galisson et Coste (1976), Py (1980) et Corder (1980) qui déjà dans les années 80 avaient opéré un changement de paradigme. Les erreurs ne sont plus vues comme des éléments autonomes mais faisant parti d'un système intermédiaire. Analyser les erreurs c'est comprendre le fonctionnement de la pensée de l'apprenant. Faire des erreurs devient donc un passage obligé de l'apprentissage et un moyen de progresser. D'indésirables les erreurs deviennent indispensables à l'apprentissage. Un apprenant qui ne ferait pas d'erreur serait un apprenant qui n'apprend plus et qui stagne (Reuter, 2013).

« Se tromper est un processus qui participe à l'acte d'apprendre. Accepter de se tromper, c'est prendre le risque de dépasser ce que l'on sait déjà pour tenter de mieux savoir, de faire évoluer ses acquis vers un degré de maîtrise supérieur » (Connac, 2012 p. 14)

Aujourd'hui l'erreur a donc changé de statut, de honteuse elle est devenue utile et même le signe d'un « indice d'apprentissage » (Porquier et Py, 2004). Pourtant malgré le chemin parcouru, l'éducation que nous avons reçue semble laisser des traces indélébiles sur notre rapport à l'erreur.

« L'erreur est le levier des apprentissages, tant pour les élèves que pour les procédures des enseignants. » (Fiard et Récopé, 2012 p. 18)

« Il ne s'agit pas seulement de constater l'erreur, mais de la repérer au moment où elle apparaît pour mieux l'éradiquer » (Fiard et Récopé, 2012 p. 20)

Ici on constate que malgré une vision positive sur l'erreur, le réflexe de « l'éradiquer » revient vite comme si c'était un animal nuisible ou une maladie. On se concentre sur l'erreur au lieu de se concentrer sur l'information qu'elle nous apporte. Comme si un pilote d'avion qui voit un voyant d'alerte s'allumer essayait de débrancher le système d'alarme au lieu de solutionner le problème. C'est donc une réflexion qu'il faut avoir en tant qu'enseignant sur notre propre rapport à l'erreur, avant d'espérer faire changer le regard des apprenants, des parents et de la société à ce sujet.

3. *Faute ou erreur ?*

Tout au long des avancés en didactique des langues, les notions de « faute » et d'« erreur » ont été maintes fois définies, comparées, différenciées, repensées avant qu'un consensus s'installe parmi les linguistes. Pourtant ces deux termes continuent de poser problème et dans les discours, il n'est pas rare que « faute » et « erreur » soient utilisées indifféremment. Voilà pourquoi je pense utile de partir de plusieurs définitions et visions de l'erreur afin de proposer une classification qui englobe l'ensemble des points de vue.

Un premier élément significatif à prendre en compte est de savoir « qui » parle de faute ou d'erreur. En effet, le mot revêt une signification différente dans le langage courant et celui de la didactique¹¹. Ainsi Luste-Chaa considère dans sa thèse que « l'erreur appartiendrait plutôt au domaine de la théorie, du savoir, de l'abstrait, tandis que la faute relèverait de celui de la pratique et du concret. » (Luste-Chaa, 2009 p. 132) L'abstraction serait à mettre en relation avec les théories linguistiques alors que le concret ferait référence à l'usage courant et aux pratiques de classe. C'est probablement pour cela que dans le discours de certains enseignants de français de l'éducation nationale, la différenciation semble anecdotique.

« Avouons que le distinguo est subtil, puisqu'il n'y a pas de différence, à notre sens, entre erreur et faute, hormis le jugement social qui les distingue. [...] L'étudiant commet une erreur à une épreuve de simulation et une faute au concours, sanctionnée par un juge » (Fiard et Récopé, 2012 p. 18)

Il ne semble pas ici y avoir de différence au niveau de la fonction de l'erreur, mais seulement dans l'appréciation que l'on porte sur elle. Une erreur appartiendrait à l'apprentissage et ne serait donc pas grave, alors que la faute est associée à un jugement négatif et à une sanction (la réussite ou non d'une épreuve).

Du point de vue de la didactique des langues la notion va aussi évoluer dans le temps « faute » renvoyant à une appellation plus ancienne et « erreur » étant la nomenclature plus moderne et épurée de toute connotation négative.

« La faute est un écart par rapport à la réalisation attendue de la norme dans un contexte donné. » (Debyser, 1980 cité par Marquilló Larruy, 2003 p. 62).

¹¹ Je viendrai aux travaux de Pit Corder, certes antérieur, seulement par la suite. Ce qui m'intéresse ici c'est le discours courant qu'on retrouve dans le milieu scolaire public et qui est parfois différent de celui de la didactique.

« Erreur : écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé [...] » (Cuq, 2003 p. 86)

Comme on peut le constater ici, les deux définitions se rejoignent en insistant sur la notion de norme, comme nous l'avions vu chez Marquilló Larruy, (2003) qui implique qu'une erreur est toujours à mettre en relation avec un système. Toutefois, l'un utilise le mot « faute » et l'autre le mot « erreur ». Cette notion de système va être approfondie par la suite, Cuq (2003) reprenant encore l'idée d'une évolution diachronique de la définition de l'erreur : le statut et la fonction de l'erreur évoluent mais la différenciation entre « faute » et « erreur » reste de l'ordre de la connotation plus neutre que l'on souhaite lui donner.

« Faute : [...] Le terme de faute, en partie en raison de sa charge connotative, a laissé place à celui d'erreur. On distingue ordinairement les erreurs de compétence (récurrentes et non susceptibles d'autocorrection) et les erreurs de performances (occasionnelles, non répétitives et présentes à la conscience du locuteur » (Cuq, 2003 p. 101)

« Les erreurs de performance seront par définition non systématiques, et les erreurs de compétence systématiques [...]. Aussi sera-t-il commode désormais d'appeler "fautes" les erreurs de performance, en réservant le terme d'"erreur" aux erreurs systématiques des apprenants, celles qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire » (Corder, 1980a p. 13)

La définition apportée par Corder me semble la plus aboutie car pour la première fois il y a une distinction de nature fonctionnelle entre « faute » et « erreur ». La faute est associée à la notion de performance et correspond à une problématique externe à la langue (stress, fatigue) alors que l'erreur est associée à une notion de compétence et correspond à une problématique interne à la langue (mécanisme d'apprentissage, mise en relation de concepts et création de règles de manière autonome au niveau cognitif de l'apprenant).

On peut donc considérer que l'évolution de ces notions s'est faite à la fois d'un point de vue didactique mais aussi de manière diachronique. Pourtant il reste un élément manquant pour rassembler toutes les définitions. En effet, la « faute » renvoyant au péché, elle conserve une valeur négative or, dans la séparation opérée par Corder, cela impliquerait que l'apprenant qui fait une « faute » liée au stress, à la fatigue, serait coupable ? Prenons l'exemple d'un apprenant adulte qui après ses huit heures de travail quotidien, fait l'effort d'aller en classe de FLE mais multiplie les « fautes » sous le poids de la fatigue. Devrait-on le lui reprocher ? Il semble alors nécessaire d'intégrer une troisième catégorie.

4. *La défaillance*

Sortir de la dichotomie entre « faute » et « erreur » permet de prendre un recul salutaire et de réconcilier besoin de précision et utilisation pratique. Dans une analyse des modèles constructivistes, Astolfi reprend une catégorie qu'il avait introduite plus tôt et qu'il appelle « bug » en référence au mauvais fonctionnement des ordinateurs. Si cette catégorie garde selon lui une connotation négative, elle sert néanmoins de point intermédiaire entre la faute, toujours condamnable et l'erreur, source d'apprentissage. (Astolfi, 1997) De fait, par sa métaphore d'un ordinateur qui n'exécuterait pas le bon programme, elle ressemble à la définition de la faute liée à la performance proposée par Corder, un peu comme si dans le cerveau d'un apprenant, la fatigue entraînait des bugs, de mauvaises exécutions d'une règle pourtant maîtrisée. Reason dans son GEMS (Generic Error Modelling System) introduit lui le concept de « ratés » ou de « lapsus ».

« [...] qui permet d'identifier trois grands types d'erreurs : les ratés et les lapsus qui mettent en cause des automatismes, les fautes qui traduisent des incidents dans l'application des règles d'action et les fautes qui relèvent d'une inexactitude dans des connaissances plus profondes » (Reason, 1993 p. 15)

Il considère que les « ratés » correspondent à une mauvaise application de mécanismes automatisés et ce de manière non intentionnelle. Là encore ce nouveau concept fait penser au « bug » ou à la faute liée à la performance. Pour autant, il continue à utiliser le mot « faute » pour des procédures plus complexes et que l'on nommerait « erreur » aujourd'hui. Dans la mesure où Astolfi (1997) utilise aussi le mot « ratés » mais pour exprimer encore une notion différente, celui d'un système qui aurait échoué à proposer un enseignement efficace à l'apprenant, il me semble qu'un mot neutre serait plus approprié pour lier l'ensemble des définitions.

En ce sens, je proposerais le mot « défaillance » comme l'expression d'une erreur non systématique, liée à des facteurs externes tels que la fatigue, le stress ou le manque de concentration qui conduisent l'apprenant à ne pas utiliser correctement une règle intériorisée qu'il maîtrise par ailleurs et utilise de manière automatisée. En ce qui concerne le mot « erreur », il garderait la définition actuelle héritée de Corder quant à la « faute, » qui véhicule un jugement de valeur, je la réserverais au métier de professeur et

d'apprenant¹². En effet, si faire une « erreur » ou avoir une « défaillance » ne doit pas être source de reproches, l'enseignement-apprentissage est lui basé sur le respect d'un contrat d'apprentissage établi entre le professeur et l'apprenant en début de parcours. L'intérêt croissant pour ce qu'on appelle les compétences transversales a amené à parler dans un premier temps de « savoir apprendre », comme la capacité pour un apprenant à prendre en main son apprentissage. Ce terme s'est par la suite transformé de par la volonté du CECRL de valoriser de plus en plus l'autonomie de l'apprenant. On parle maintenant de « métier d'apprenant », qui implique d'être l'acteur/sujet principal de son apprentissage. Une « faute » serait donc faillir à son métier d'apprenant, par exemple en refusant de prendre le temps nécessaire pour corriger ses erreurs, de participer à une démarche de remédiation ou de réaliser une tâche pourtant négociée avec le professeur et validée par les deux parties en amont.

5. Évolution de la prise en compte de l'erreur dans les approches didactiques

Parallèlement au changement progressif de paradigme relatif au statut de l'erreur, c'est la façon dont elle va être utilisée et intégrée¹³ dans l'apprentissage des langues étrangères qui va évoluer. Ainsi quatre courants didactiques vont se succéder : l'Analyse Contrastive (dorénavant AC), l'analyse des erreurs (dorénavant AE), l'interlangue et le parler bilingue¹⁴. Je ferai un bref résumé des deux premiers courants avant d'aborder celui qui nous intéresse réellement dans le cadre de ce mémoire à savoir l'interlangue¹⁵.

5.1. L'analyse contrastive¹⁶

Dans l'enseignement des langues, l'AC se base sur l'étude des productions des apprenants. Nous sommes encore à une époque où l'erreur était considérée comme un

¹² On pourrait se demander pourquoi alors conserver le mot « faute » dans cette situation plutôt qu'utiliser une expression plus neutre comme « non-respect du contrat d'apprentissage ». De mon point de vue, éliminer totalement le mot « faute » du vocabulaire de la didactique des langues serait une erreur. Cela pourrait amener à ce que, compte tenu de sa popularité dans le langage courant, les non spécialistes qui découvriraient la différence entre « défaillance » et « erreur » finissent par se dire : « en fait tout ça c'est la même chose : ce sont des fautes... » (La volonté de notre cerveau de recourir coûte que coûte à un hyperonyme n'est jamais à négliger).

¹³ Ou au contraire volontairement écartée dans la théorie béhavioriste.

¹⁴ Voir le tableau de Marquilló (2003 pp. 55-56)

¹⁵ En ce qui concerne le parler bilingue, je ne le développerai pas ici, car il correspond davantage à des situations exolingues avec une asymétrie des compétences linguistiques que l'on retrouve plus facilement en contexte homoglotte. Or mon projet porte sur un public hispanophone en situation hétéroglotte.

¹⁶ On se réfère ici à l'analyse contrastive dans l'enseignement des langues. Cela n'a rien à voir avec l'analyse contrastive comme elle est pratiquée dans la traduction afin de trouver le meilleur équivalent dans la langue cible, d'une structure de la langue que l'on traduit.

problème. Aussi, l'AC s'appuie sur l'idée que la meilleure manière de supprimer les erreurs, c'est de les empêcher d'apparaître. En comparant le système linguistique de la langue source avec celui de la langue cible, on pourra prévoir les erreurs que feront les apprenants et ainsi éviter qu'elles surviennent¹⁷. C'est ce qu'on appelle l'« hypothèse forte » de l'AC. Elle s'appuie ainsi sur la linguistique structurale et le béhaviorisme. (Marquilló, 2003) Selon cette approche de l'apprentissage, le problème des apprenants résulte du fait qu'ils ont créé des automatismes qui se transfèrent de la langue source vers la langue cible, parfois correctement quand les structures grammaticales sont proches, parfois de manière erronée. Debyser parle d'« interférence ».

« L'interférence est un type particulier de faute que commet l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de sa langue maternelle. On parle à ce propos de « déviations », de « glissements », de « transferts », de « parasites », etc. [...] Il y a interférence lorsque l'analogie entre un élément de L2 avec un élément correspondant de L1 entraîne le glissement vers L1 d'un élément concomitant ou suivant. » (Debyser, 1970 p. 35).

Il va donc falloir créer un conditionnement basé sur un stimulus, une réponse adaptée et une répétition jusqu'à ce que l'ancien automatisme disparaisse et qu'un nouvel automatisme dans la langue cible soit créé. Pour ce faire, le but sera donc de comparer langue source et langue cible pour déterminer quelles seront les difficultés des apprenants. Ainsi on pourra leur proposer des exercices spécifiques, d'une difficulté la plus minimale possible afin que les apprenants les réussissent sans jamais produire d'erreur.

« Au niveau de l'enseignement, on parle d'« enseignement programmé » : « Son principe consiste à découper la matière enseignée en très petites étapes, chaque étape pouvant apporter une information nouvelle, et surtout conduisant l'élève à produire une réponse, par exemple sous la forme d'un blanc à remplir dans une phrase. L'étape suivante indique immédiatement à l'élève quelle était la réponse à fournir : cette vérification immédiate correspond au principe du renforcement. Pour que ce renforcement se produise effectivement, il faut que dans la quasi-totalité des cas l'élève soit amené à produire une réponse exacte : on doit donc concevoir les acquisitions à réaliser de manière très progressive, pour éviter au maximum les erreurs de la part de l'élève » (Gaonac'h, 1987 p. 21).

L'AC a cependant été rapidement remise en cause, dans la mesure où les pratiques de classe et les résultats contredisaient ses prédictions. En effet, certaines erreurs non prévues apparaissaient et d'autres étaient communes à des apprenants dont la langue première était différente. Mais le plus gros problème était l'inadéquation « entre la

¹⁷ Corder, qui s'oppose à l'AC, résume parfaitement les croyances de l'époque et la quête d'une méthode infaillible pour éviter les erreurs : « si nous pouvions parvenir à mettre au point une méthode parfaite, il n'y aurait de toutes façons jamais d'erreurs » (Corder, 1980a p.9)

description linguistique d'une structure déterminée et la manière ou les modalités mises en œuvre par un apprenant pour se les approprier. » (Marquilló, 2003 p. 61) Comparer les langues et prédire les erreurs devient donc extrêmement complexe et peu rentable.

Toutefois aujourd'hui, cette approche, vidée de son aspect béhavioriste, retrouve gain de cause dans l'intercompréhension des langues. De mon point de vue, l'aspect béhavioriste qui a été tant critiqué ne devrait pourtant pas totalement être mis de côté. En effet, il faut se rappeler que l'erreur était alors diabolisée et que la mise en place de ces automatismes d'apprentissage avait pour but l'évitement de l'erreur. Or, nous savons depuis les années 70, que les erreurs sont sources d'apprentissage. Ce n'est donc pas le principe de création d'automatismes qui pose problème mais son application aux erreurs. Je pense qu'en revanche, la création d'automatismes peut-être très utile pour corriger les fautes de performance que j'avais appelées « défaillances » dans la quatrième partie de ce chapitre. Ces « défaillances » se produisant à cause d'éléments extérieurs à la langue (stress, fatigue, manque de motivation) et ayant un impact sur nos capacités cognitives, on peut mettre en place des mécanismes de contrôle automatisés pour palier à ce problème de performance. Par exemple, cela peut se faire sous forme de routines visant à créer des réflexes de correction. D'une part avant de commencer à écrire une PE, en suivant une checklist apprise par cœur d'un certain nombre d'éléments pragmatiques que l'on doit obligatoirement intégrer à sa production. Puis à la fin de la PE, juste avant de rendre sa copie, utiliser une autre checklist intériorisée et automatisée pour vérifier les éléments linguistiques. Cela peut se faire sous la forme de questions : Ai-je respecté la ponctuation et mis un point plutôt qu'une virgule à la fin de ma phrase ? Ai-je mis un « s » à la fin du nom et de l'adjectif lorsque le déterminant est au pluriel ?

5.2. Analyse des erreurs et naissance de l'interlangue

Au cours des années 70 s'opère un changement de paradigme sur la nature de l'erreur et son utilité dans l'apprentissage. Comme nous l'avons vu dans la deuxième partie de ce chapitre, elle ne sera plus perçue de manière aussi négative et servira de base aux différentes études sur l'enseignement. Dorénavant, au lieu de chercher à prévoir les erreurs, on va les répertorier et les analyser dans le but de mieux comprendre le processus d'apprentissage¹⁸. (Marquilló, 2003) Comme l'explique Corder, sur le terrain, les professeurs avaient déjà l'habitude de se baser sur les erreurs de leurs apprenants pour

¹⁸Il y a aussi un changement de focalisation. On est passé d'une approche centrée sur l'enseignement de la langue, vers une nouvelle approche où c'est le fonctionnement de l'apprentissage qui est étudié.

déterminer leur manière d'enseigner. Néanmoins, il leur était difficile d'interpréter la nature de ces erreurs et quels éléments en particulier amenaient l'apprenant à en commettre. (Corder, 1971) C'est en répondant à ce besoin que l'AE va se développer. Par ailleurs, la réflexion sur l'AE va amener les linguistes à s'interroger sur la notion même d'erreur comme nous l'avons déjà vu précédemment¹⁹. Parallèlement le travail de Chomsky (1972) sur la « grammaire générative » va bouleverser la façon de penser l'apprentissage d'une langue. Il s'agirait selon Chomsky d'une capacité innée de la personne à construire une grammaire en étant simplement exposé à une langue. Par ailleurs, apparaît l'idée que l'apprentissage d'une langue étrangère se fait sur le même principe que la langue maternelle²⁰. Il y aurait donc un processus interne de développement d'une grammaire qui se complexifie petit à petit. Progressivement, de plus en plus de linguistes vont être convaincus que les erreurs des apprenants en langue étrangère ne sont pas le fruit du hasard mais sont le témoignage d'une grammaire interne en construction, ce que Selinker va appeler « interlangue » (Selinker, 1972, p. 214). Avec l'interlangue, on cherche désormais à comprendre comment s'élaborent et se structurent les règles grammaticales chez les apprenants lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, en suivant l'évolution de leurs erreurs.

6. L'interlangue : ce que les erreurs disent de notre apprentissage

Le concept d'interlangue est intrinsèquement lié à celui d'erreur de compétence et tous deux fonctionnent ensemble, le second étant le miroir du premier. Cette nouvelle approche poursuit l'évolution déjà amorcée, en plaçant encore un peu plus l'apprenant et son activité cognitive au centre de l'enseignement-apprentissage.

6.1. L'interlangue, définition

« Compétence transitoire » (Corder, 1967), « système approximatif » (Nemser, 1971) ou encore « système intermédiaire » (Porquier, 1974), tous ces termes désignent en réalité la même chose : l'interlangue. (Galligani, 2003), (Marquilo, 2003). L'apprenant en langue étrangère possède à n'importe quelle étape de son apprentissage une langue interne qui ne correspond ni à sa langue maternelle, ni à la langue cible qu'il est en train

¹⁹ Voir la différenciation que fait déjà dès 1971 Corder à ce sujet. (Corder, 1971 pp. 7-8)

²⁰ J'utilise le terme langue maternelle car c'est ce terme qui est utilisé à cette époque par les linguistes. Toutefois, aujourd'hui ce terme a été largement remis en cause dans le cadre des recherches sur le multilinguisme. On préférera parler de langue(s) première(s)

d'apprendre, mais à un système intermédiaire obéissant à des règles propres qui peuvent être décrites en termes linguistiques (Corder, 1980b).

« Quelles que soient les terminologies qui opposent les diverses conceptions de l'interlangue, on retrouve partout l'idée d'une structuration progressive des connaissances d'apprenants en langue étrangère, d'une complexification par laquelle la compétence intermédiaire se rapproche de l'objectif fixé au départ par les apprenants, à savoir la langue cible » (Galligani, 2003 p. 143).

Selinker met en place l'hypothèse de l'interlangue à partir de la constatation suivante : les productions des apprenants en langue étrangère diffèrent significativement des productions des natifs dans cette langue. Pour autant, ces productions ne sont pas non plus un copier/coller de leur langue maternelle. Enfin, ces productions obéissent à des règles spécifiques. Il en conclut donc que l'apprenant fait un travail cognitif d'appropriation de la langue contrairement aux exercices structuraux de la période behavioriste où l'apprenant ne réfléchissait pas et se contentait de reproduire un modèle. (Selinker, 1972), (Galligani, 2003) De mon point de vue, la définition de Cuq est la plus complète et reprend tous les éléments qui avaient été mis en avant par les autres linguistes.

« En didactique des langues, on désigne par interlangue la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné. Ce système est caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source (langue maternelle ou autres langues acquises postérieurement ou simultanément), sans que l'on puisse y voir seulement l'addition ou le mélange de l'une et de l'autre. Il s'agit en effet d'un système en soi, doté de sa structure propre et qui ne peut être décrit que comme tel » (Cuq, 2003 pp. 139-140)

Les éléments clés de cette définition sont, d'une part le caractère évolutif : on constate un état de l'interlangue à « un stade donné » de l'apprentissage, et d'autre part la singularité de l'interlangue : elle n'est ni « addition » ni « mélange » de la langue maternelle et de la langue cible, mais bien une structure autonome et personnelle à chacun que l'on ne pourra décrire qu'indirectement par l'observation des erreurs des apprenants. Ce dernier point est essentiel, car il pousse encore plus loin la réhabilitation de l'erreur qui représente maintenant une trace d'apprentissage et de structuration de l'interlangue de l'apprenant. Dans l'enseignement, on partira ainsi des erreurs de l'apprenant et on le poussera à effectuer un travail cognitif sur ses erreurs, afin de mobiliser et faire évoluer son interlangue. On retrouve aussi cette idée dans le CECRL, sur la partie consacrée aux fautes et erreurs, qui considère les erreurs comme « inévitables » et le « produit transitoire du développement d'une interlangue par l'apprenant » (Conseil de l'Europe, p.118).

6.2. L'interlangue, propriétés

Selinker (1973 cité par Galligani, 2003) explique que certains phénomènes sont récurrents dans l'interlangue. Tout d'abord, les erreurs ne se produisent pas de manière isolée et aléatoire mais se répètent selon une certaine « systématité » à un moment donné de l'apprentissage. De plus, une partie de ces erreurs perdure au cours du temps, c'est ce que Selinker appelle la « stabilité » de l'interlangue. Toutefois, ce système n'est pas figé et des erreurs qui avaient disparu tendent à réapparaître comme s'il y avait une « régression » de l'interlangue. En réalité, les recherches ultérieures montreront qu'il ne s'agit pas d'une régression, mais au contraire d'une évolution de l'interlangue vers un nouveau stade où certaines erreurs reviennent car elles répondent à de nouvelles règles de fonctionnement. Enfin, Selinker constate une intercompréhension entre les locuteurs d'une même interlangue, ce que tempère néanmoins Galligani. En outre, Galligani (2003) explique qu'à ces caractéristiques, il faut ajouter d'une part, la notion de « perméabilité » et d'autre part, celle de « dynamique » qui rentrent en conflit avec la « stabilité » et la « systématité », provoquant une « instabilité » et une « variabilité ».

- L'instabilité : Lorsque l'on souhaite étudier l'interlangue, il est important de prendre en compte son aspect « dynamique ». Contrairement à ce que l'on pourrait penser, il ne s'agit pas d'un système homogène et stable, mais plutôt d'un système lui-même composé d'une multitude de « microsystèmes » plus ou moins indépendants. (Py, 1980) Chacun de ces microsystèmes obéit à ses propres lois qu'il peut éventuellement transgresser et qui par ailleurs, peuvent rentrer en conflit avec les lois d'un autre microsystème. C'est cela qui confère à l'interlangue son caractère instable (Galligani, 2003).

« La notion de microsystème permet de concevoir la langue comme équilibre instable. Au lieu de la définir comme système cohérent d'unités dépendantes, on l'envisage comme un ensemble formé d'un nombre indéfini de microsystèmes. Leur coexistence implique une solidarité de fait, mais elle laisse assez de jeu pour que chacun jouisse d'une relative autonomie » (Py, 1980 p. 45).

Cet aspect est fondamental pour comprendre le fonctionnement de l'interlangue. S'il n'y avait pas ces microsystèmes, l'interlangue n'aurait aucun moyen d'évoluer et resterait définitivement figée. À l'opposé, si l'interlangue formait un système unique qui évolue en permanence, l'absence de stabilité relative la rendrait incohérente. Grâce aux microsystèmes qui évoluent de manière propre et à leur rythme, l'interlangue reste suffisamment stable au niveau macro et à un moment donné, pour permettre à une

grammaire interne de se construire et à l'apprenant de s'en servir pour communiquer, mais aussi suffisamment dynamique et instable au niveau micro pour qu'elle puisse évoluer de manière progressive au fil des contacts avec la langue cible.

- La perméabilité : Quand un apprenant se trouve en situation de communication il va naturellement faire appel à son interlangue et appliquer les règles qu'il a intériorisées. Toutefois, il peut parfois lui arriver de se retrouver dans une situation de communication où le développement de son interlangue n'est pas suffisamment avancé pour lui permettre de poursuivre l'interaction. On constate dans ce cas, selon le modèle d'Adjemian, (1976 cité par Galligani, 2003) que l'apprenant va privilégier la communication par rapport à son interlangue. Il va alors avoir recours à des « surgénéralisations²¹ » et des « simplifications²² » qui vont momentanément enfreindre les règles de son interlangue pour pouvoir poursuivre la communication. Pour Py, la perméabilité est l'expression de l'instabilité et de l'état inachevé des « microsystemes ». C'est grâce à la perméabilité qu'ils vont pouvoir se restructurer et évoluer dans leur fonctionnement, ou disparaître s'ils ne sont pas capables de produire une règle valide et stable dans le temps. (Galligani, 2003) Les microsystemes seraient d'une certaine manière soumis à une forme de sélection naturelle : les plus efficaces survivent et se renforcent grâce à la perméabilité, les moins rentables sont délaissés puis oubliés.

- La variabilité / systématicité

On peut apprécier la variabilité de l'interlangue dans trois contextes précis. Dans le premier cas, on réfléchit d'un point de vue diachronique et on s'intéresse à l'état de l'interlangue à divers moments clés de l'apprentissage. On va donc analyser et observer les différences entre les états de l'interlangue et leur cohérence interne à un instant T, T+1, T+2 etc. Il y aura ainsi une évolution positive sur certains microsystemes et régression sur d'autres (Galligani, 2003).

D'autre part, on peut aussi observer la variabilité en situation de production. On pourra ainsi trouver, dans une même production des formes justes et des erreurs sur une

²¹ On appelle surgénéralisation le fait d'appliquer une règle générale de son interlangue dans des situations spécifiques où elle ne s'applique pas. Par exemple : utiliser la règle de la terminaison en « I » des verbes en « IR » au passé composé appliqué au verbe « venir » : je suis veni...

²² On appelle « simplification » le fait de supprimer certaines règles de l'interlangue trop difficiles à appliquer en situation de communication ou de stress. Ainsi la flexion des verbes, les accords ou les déterminants peuvent disparaître. Exemple de simplification sur la flexion et le déterminant : Hier je faire cuisine délicieuse.

même structure. Il convient dans ce cas de ne pas se focaliser sur une opposition binaire vrai/faux mais comprendre que derrière chaque structure grammaticale produite il y a une activation de l'interlangue et qu'il se peut qu'une forme juste corresponde à une règle de l'interlangue et que la même forme erronée plus loin dans la production corresponde à une autre règle de l'interlangue. (Galligani, 2003) Il est donc nécessaire d'analyser les erreurs pour reconstruire le processus cognitif de l'apprenant.

Enfin, cette variabilité peut parfois correspondre à une simple stratégie de communication sous forme de simplification ou de surgénéralisation pour contourner une difficulté ou à l'adaptation au contexte de production et à l'activité langagière demandée. Dans ce cas, la variabilité est une conséquence de la perméabilité.

« Les facteurs susceptibles d'influencer sensiblement le comportement langagier de l'apprenant sont à chercher du côté des situations et des procédures de sollicitation des données, appelées encore tâches » (Galligani, 2003 p. 146)

À l'opposé de cette notion se trouve la « systémativité » qui représente la cohérence globale du fonctionnement de l'interlangue à un instant précis. Parfois les différences entre les propriétés de l'interlangue semblent incompatibles. Toutefois, il ne faut pas considérer ces propriétés comme des règles inviolables et séparées, mais davantage comme un ensemble dynamique, dont la systémativité et la stabilité peuvent être ponctuellement remises en cause par la perméabilité ou la découverte de nouvelles règles. Celles-ci perturbent l'équilibre des microsystèmes dont les règles ne sont que provisoires et entraînent instabilité et variabilité de l'interlangue. C'est de cette manière qu'elle se construit, se transforme et se complexifie progressivement et non comme une surface sur laquelle on empilerait des couches au fur et à mesure qu'on apprend une langue. (Galligani, 2003)

« Dans cette perspective, la systémativité devient la résultante d'un parcours d'apprentissage qui l'a construite et qui peut la transformer plus ou moins rapidement, « et non la somme de savoirs successifs additionnés, comme un mur qui se construit de briques » » (Besse et Porquier, 1991 cités et complétés par Galligani, 2003 p.147).

Ainsi, l'apprentissage se fait par étapes successives de transformation et de complexification de l'interlangue. Les erreurs représentent les tentatives, les tests, et le tâtonnement de l'apprenant dans son appropriation de la langue cible.

« L'apprenant procède par "essais et erreurs", et met à l'épreuve alternativement des hypothèses parfois très variées sur le fonctionnement de la langue cible » (Py, 1980 p. 47).

L'enseignant pourra donc se servir des erreurs de l'apprenant pour analyser l'état de son interlangue et des règles qui y sont associées afin de lui proposer une remédiation efficace et qui permettra son évolution. Toutefois, après une période où l'interlangue évolue rapidement, on rencontre souvent une phase de « stabilisation » durant laquelle des erreurs semblent résistantes à toute remédiation. On parle alors souvent de « fossilisation ». Or ce terme pose un problème au niveau sémantique et mérite d'être analysé. Nous verrons donc la différence qu'il peut exister entre « fossilisation » et « stabilisation ».

7. Fossilisation des erreurs, une notion controversée

7.1. Pourquoi parle-t-on de fossilisation ?

Tout au long de l'apprentissage, l'interlangue va progressivement évoluer vers la langue cible et se complexifier de sorte que pour certains apprenants, leur interlangue atteindra une telle maturité qu'il ne sera plus possible de faire la différence entre leurs productions et celles d'un natif. D'un autre côté, on observe des apprenants qui même après de nombreuses années d'apprentissage et quel que soit leur âge, leurs efforts, ou le temps passé en contact avec la langue cible, continuent de commettre certaines erreurs ou gardent un léger accent lorsqu'ils s'expriment. Tout semble indiquer que pour ces personnes l'interlangue semble avoir stoppé son évolution : c'est ce que l'on appelle communément la « fossilisation » (Selinker, 1972). Py (1980) précise qu'en réalité, ce n'est pas l'interlangue dans son ensemble qui n'évolue plus, mais seulement certains microsystèmes qui résistent à toute modification quand d'autres poursuivent leur chemin vers la langue cible. Les raisons de cette fossilisation sont nombreuses et aucun consensus ne se dégage vraiment.

7.2. Les causes de la fossilisation

Un certain nombre de causes évidentes viennent de suite à l'esprit : l'âge, la motivation, la mémoire, les capacités cognitives etc. Ce sont ce que l'on appelle des causes internes. Mais elles ne suffisent pas à elles seules à expliquer la fossilisation. Aussi Vigil et Oller (1976) vont privilégier des causes externes relatives à l'environnement social et à la nature des interactions langagières.

« It is not only the fossilization of so-called "errors" that must be explained, but also the fossilization of correct forms that conform to the target language norms. It seems clear to us that whatever factors operate in the control of the process of fossilization, they must arise in the interaction. [...] It follows that the factors [...] explaining the process of fossilization are primarily interactive, pragmatic factors. In particular, they are the kinds of interactive messages that sources and audiences send back and forth indicating whether a portion of discourse has

been understood, or not, [...] whether it is considered a [...] plausible, and acceptable utterance, etc.²³ » (Vigil et Oller, 1976 pp. 3-4).

Partant du principe que la « fossilisation » de l'interlangue s'applique aussi aux formes correctes, ils en déduisent que c'est le feedback qu'ils reçoivent durant des interactions en situation exolingue qui va amener l'apprenant à agir sur son interlangue. Ainsi, il corrigera une structure qui sera considérée comme erronée suite à un feedback négatif ou au contraire validera et renforcera une autre structure qui aura reçu un feedback positif. Pour eux, la fossilisation serait donc due à une absence de feedback suffisants. Cette idée est d'autant plus intéressante qu'en pratique, c'est la communication qui prime. Aussi, les feedback négatifs, en dehors de l'apprentissage formel, se limiteront souvent aux énoncés entraînant une incompréhension et donc disparaîtront lorsque l'apprenant sera capable de répondre à ses besoins communicatifs. En effet, un natif montrera rapidement de la lassitude à envoyer en permanence des feedback à un non natif s'il n'y a pas de problème de communication et même parfois de la gêne, pensant qu'il mettrait la « face²⁴ » de son interlocuteur en danger. De la même manière, en classe, la tendance actuelle à privilégier la communication par rapport à l'aspect formel de la langue, peut entraîner un manque de feedback et une « fossilisation ». L'enseignant doit donc trouver un équilibre entre les deux.

Malgré tous ces éléments, Selinker et Lamendella (1978), peu convaincus, vont rejeter cette théorie et proposer une autre explication. Selon eux, si l'influence du feedback était si importante dans l'apprentissage, il faudrait un nombre considérable de feedback pour développer son interlangue. Or dans les faits, certaines personnes apprennent une langue, même sans interaction. Voilà pourquoi, sans renier totalement l'influence du feedback, ils considèrent que ce sont les facteurs cognitifs qui priment et reviennent ainsi à une approche Chomskyenne. (Mattey et Aleksandrova, 2017) Par ailleurs, Selinker et Lamendella (1978, p. 147) font référence à Scovel (1977) qui lui non plus ne partage pas l'idée que de simples facteurs externes soient responsables de la fossilisation. Ainsi il note

²³ « Ce n'est pas seulement la fossilisation des soi-disant «erreurs» qu'il faut expliquer, mais aussi la fossilisation des formes correctes, conformes aux normes de la langue cible. Il nous semble clair que quels que soient les facteurs qui interviennent dans le contrôle du processus de fossilisation, ils doivent surgir dans l'interaction. [...] Il s'ensuit que les facteurs [...] expliquant le processus de fossilisation sont principalement des facteurs pragmatiques et interactifs. En particulier, ce sont les types de messages interactifs que les interlocuteurs s'envoient dans les deux sens indiquant si une partie du discours a été comprise ou non, [...] si elle est considérée comme [...] un énoncé plausible et acceptable, etc. » [notre traduction]

²⁴ Dans une interaction, les personnes doivent protéger la « face » de leur interlocuteur, c'est-à-dire leur amour propre en ne les mettant pas dans une situation où ils se sentent mal à l'aise et humiliés.

que l'approche socioculturelle n'explique pas pourquoi les apprenants adultes arrivent régulièrement à un stade de leur interlangue où ils ne commettent pratiquement plus aucune erreur, mais par contre, qu'aucun apprenant ou presque, même parmi les meilleurs, n'arrive à se défaire complètement de son accent d'origine. Il lui semble peu probable que les facteurs socioculturels ou psychologiques influencent la phonétique mais pas la syntaxe qui est un système beaucoup plus complexe. À partir de cette idée, il envisage que passé un certain âge, il serait pratiquement impossible d'échapper à des problèmes de fossilisation. La raison principale serait une perte de « plasticité cérébrale » particulièrement notable au niveau phonologique (Selinker et Lamendella, 1978). Là aussi cette théorie sera remise en cause. On peut donc arguer qu'il est extrêmement difficile de comprendre le mécanisme de fossilisation et qu'il est certainement poly factoriel. Aussi, le tableau récapitulatif proposé par Han²⁵ (2003), intégrant : facteurs externes (environnementaux) et facteurs internes (cognitifs, neurobiologiques et socio-affectifs) est la meilleure façon pour un professeur de se faire une vue d'ensemble et ainsi proposer une remédiation adaptée au cas par cas.

Il est à noter enfin, que la fossilisation peut aussi être volontaire. Les recherches en sociolinguistique expliquent que certaines personnes, déjà capables de répondre à leurs besoins communicatifs, ne verront pas l'intérêt de faire évoluer leur interlangue. D'autres, pour des raisons identitaires, garderont volontairement (ou parfois de manière inconsciente) des traits de leur langue première, comme l'accent, notamment dans le cadre migratoire²⁶, conservant ainsi une partie de leurs racines. Dans ce cas, il n'est pas nécessaire d'intervenir.

7.3. Fossilisation ou stabilisation ?

Le terme fossilisation n'est pas neutre. Littéralement il signifie pétrifier. Il sous-entend que l'évolution de l'interlangue est définitivement stoppée et que rien ne pourra la défossiliser. D'ailleurs Vogel (1995) précise que le terme défossiliser est en lui-même un non-sens. Dans ces conditions, pourquoi continuer à corriger les erreurs ? Pourquoi proposer des exercices de remédiation ? En partant du principe qu'une erreur est fossilisée, l'enseignant s'enferme et enferme l'apprenant dans l'idée que les erreurs de ce dernier sont irréversibles et qu'il est trop tard pour agir. Ceci ne peut que conduire à une prophétie auto

²⁵ Voir [annexe n°5 - tableau 2](#)

²⁶ Trimaille reprenant Lüdi et Py (2003) explique : « Si parler la langue de « l'autre » montre un désir de s'intégrer à sa communauté, parler cette langue différemment (avec un accent par exemple) peut signifier à la fois une volonté d'intégration et un désir de préserver ses spécificités. (Trimaille, 2019)

réalisatrice et à la démobilisation de l'apprenant. Voilà pourquoi Selinker et Lamendella (1978) distinguent la « fossilisation » de la « stabilisation ». En parlant de stabilisation, on constate à un instant T de l'apprentissage une pause dans l'évolution de l'interlangue mais cela ne signifie pas pour autant que ce soit définitif.

« Here we have made a basic terminological distinction between the observed stabilization of linguistic forms and systems, as evidenced in learner speech behavior, which may or may not be permanent, and an inferred state of fossilization which is, by definition, permanent²⁷ » (Selinker et Lamendella, 1978 p. 186).

Par ailleurs Selinker et Lamendella (1978) expliquent que bien souvent ce n'est pas l'ensemble de l'interlangue qui se stabilise, mais seulement certains microsystemes quand d'autres poursuivent leur évolution. Ils distinguent donc deux types de stabilisation :

- une stabilité générale : elle porte sur l'ensemble de l'interlangue,
- une stabilité relative : elle porte seulement sur certains microsystemes.

Cet état est donc transitoire et peut recommencer à évoluer plus tard grâce à un guidage adapté de la part de l'enseignant, on parlera alors de « déstabilisation ». Toutefois, pour que cela soit possible il faudra que l'apprenant prenne conscience de ses erreurs et puisse travailler dessus de manière active afin d'introduire de nouveaux inputs dans son interlangue. C'est la raison pour laquelle, je pense qu'il faut privilégier une correction active de l'apprenant plutôt que de simples exercices structuraux.

Au terme de ce chapitre, nous avons pu constater tout le chemin parcouru en à peine 50 ans en ce qui concerne le statut de l'erreur. De sa dissociation sémantique du terme de faute, à son rôle dans l'enseignement-apprentissage en passant par la source d'informations considérables qu'elle représente pour l'enseignant, dans son guidage et ses stratégies de remédiation. Mais l'erreur est aussi fondamentale pour l'apprenant puisqu'elle lui permettra de prendre en main son propre parcours d'apprentissage.

Pour que tout cela fonctionne, il faut encore que l'erreur soit correctement évaluée et placée dans une démarche qui autorise un retour sur les productions de l'apprenant. C'est tout l'enjeu de l'évaluation que nous aborderons maintenant.

²⁷ « Ici nous avons fait une distinction terminologique basique entre la stabilisation observée de formes linguistiques et de systèmes, comme en témoigne le comportement langagier de l'apprenant, qui peut ou non être permanent, et un état de fossilisation qui est, par définition, permanent. » [notre traduction]

Chapitre 5. De l'évaluation sommative à l'évaluation formatrice

1. Que signifie évaluer ?

Évaluer est un terme polysémique. Il peut tout aussi bien signifier mesurer, juger, estimer, situer ou encore déterminer. Évaluer, cela consiste en une prise d'informations à partir de critères précis et préétablis, en vue de porter le regard le plus objectif possible sur une connaissance ou une compétence, dans le but de prendre une décision qui concerne la suite de l'apprentissage. Lussier décompose ainsi l'évaluation en quatre étapes : l'intention (le pourquoi), la mesure, le jugement et la décision. (Lussier 1992)

2. Rappel historique

Il existe différentes manières d'évaluer qui sont souvent corrélées à la culture et à l'histoire d'un pays. Si on adopte une posture diachronique, on s'aperçoit qu'une des caractéristiques des pays européens est qu'ils ont eu, pour la plupart, une politique linguistique monolingue durant de nombreuses années. En effet, cela correspond à une volonté durant le XVIIIème et le XIXème siècle d'unifier les populations autour du concept d'État Nation. Ce dernier est composé de citoyens égaux et d'une langue officielle unique au dépend des nombreuses autres langues régionales qui furent alors méprisées et reléguées au rang de dialectes ou d'idiomes. Aussi, durant de nombreuses années, l'apprentissage d'une langue étrangère était plutôt destiné aux diplomates et aux linguistes. Ceci a conduit à concevoir leur apprentissage sous le prisme d'un certain élitisme, le concept de bilinguisme étant alors bien différent d'aujourd'hui. Dans la première moitié du XXème siècle, pour être bilingue, la maîtrise de la langue étrangère devait être parfaite au point que rien ne puisse différencier son parler de celui d'un locuteur natif (Bloomfield 1935). En conséquence, l'évaluation était construite comme une sanction et avait alors pour seul but de juger et de différencier les bons et les mauvais élèves. L'arrivée de l'approche communicative avec la notion de compétences partielles (Conseil de l'Europe 2001) et un apprentissage répondant à des besoins communicatifs (Grosjean, 1984) vont progressivement faire évoluer en même temps le concept de bilinguisme, la manière

d'enseigner et celle d'évaluer les apprenants²⁸. Comme l'explique Tagliante il ne s'agit plus de créer des bilingues qui ne commettraient plus aucune erreur mais de conduire les apprenants d'un stade d'apprentissage initial A à un nouveau stade plus avancé B (Tagliante 2005). Toutefois, le poids des préjugés sur l'évaluation et une certaine forme de mimétisme qui amènent les enseignants à évaluer comme eux même ont été évalués étant enfants, font que les habitudes peinent à changer.

3. *L'évaluation sommative*

Pendant longtemps c'est le type d'évaluation qui a primé dans les écoles et à laquelle la plupart des gens sont habitués. Sa fonction première est de vérifier le niveau de compétence d'un apprenant à l'aide d'un contrôle.

« Contrôler, c'est donc vérifier, en soumettant à critique, qu'un élément second correspond bien à un élément premier. En évaluation, contrôler signifie vérifier que la production d'un apprenant correspond bien à ce qu'édicte les normes grammaticales, lexicales, linguistiques. » (Tagliante, 2005 p. 12)

Elle a lieu à la fin du parcours d'apprentissage et se trouve généralement associée à une note. Ce type d'évaluation a une triple utilité :

- dans le cadre scolaire, elle conditionne le passage dans la classe supérieure (ou au niveau supérieur en FLE),
- dans le cadre professionnel, elle permet l'obtention d'un diplôme ou la réussite d'un concours, (et donc l'entrée sur le marché du travail)
- d'un point de vue social : elle informe et rassure (ou inquiète) les parents, elle atteste du sérieux de l'enseignement dispensé (voire du sérieux du professeur) et permet de classer les apprenants suivant leurs réussites et leurs échecs.

Ce dernier élément est essentiel car contrairement à l'évaluation critériée que nous développerons plus loin et qui se centre sur l'apprenant, l'évaluation normative porte sur le groupe classe. Elle a alors tendance à s'éloigner des objectifs d'apprentissage et se focalise sur la performance.

²⁸ Je distingue ici volontairement « élève » et « apprenant ». Ce dernier terme apparaît avec l'approche communicative et insiste sur un individu acteur/sujet de son apprentissage. Cela s'oppose avec la passivité de l'élève qui reçoit une connaissance du professeur alors seul détenteur du savoir.

« L'approche normative est basée sur une approche psychométrique de l'évaluation qui insiste sur la maximisation des différences individuelles. » (Cuq, 2003 p. 90)

Évaluation sommative et normative sont étroitement liées en pratique et témoignent d'une certaine conception de l'évaluation : celle du contrôle qui permettrait d'attester aux yeux de la société du niveau d'un apprenant et de son positionnement par rapport aux autres apprenants. Dans ce cas, on se focalise sur le groupe classe avec éventuellement des jugements de valeur et des commentaires du style « ils sont bons cette année » plutôt que sur l'apprenant en particulier. Aussi, l'évaluation sommative et la note prévalent encore aujourd'hui dans la majorité des cas tant elles cristallisent les attentes du système scolaire et des parents (Endrizzi et Rey, 2008). Pourtant de nombreux éléments montrent les limites de cette seule approche.

3.1. Critères parasites et limites de la valeur des notes

L'évaluation sommative est généralement couplée à une note et alors que la vérité mathématique de cette dernière semble incontestable, un certain nombre de facteurs psychologiques et extérieurs vont les rendre insuffisamment représentatives des compétences de l'apprenant.

Tout d'abord, on constate que ce que mesure une évaluation n'est jamais une compétence mais une performance. La performance représente l'information mesurée lors de l'évaluation. Elle peut être influencée par de nombreux éléments comme la fatigue, le stress ou des critères parasites lors de l'évaluation ou de la correction par le professeur (notion de fidélité). Les chercheurs ont identifié pas moins de 12 critères parasites tels l'effet de contraste qui amène à noter plus sévèrement une copie si elle est corrigée après une excellente copie et vice versa ou encore l'effet écart type qui consiste à ne jamais noter en dessous ou au-dessus d'une certaine note. Pieron, pionnier de la docimologie estime ainsi que les notes attribuées varient significativement d'un enseignant à l'autre à tel point que pour obtenir une note exacte lors d'une épreuve de français il faudrait réaliser la moyenne de presque 80 correcteurs différents (Pieron, 1963 cité par Tagliante, 2005). Enfin, en référence aux qualités d'une évaluation, la note peut aussi avoir un rôle social ce qui entraîne un problème de validité : une évaluation devrait toujours évaluer ce qu'elle prétend évaluer et rien d'autre.

« Les notes sont aussi un outil essentiel pour asseoir l'autorité pédagogique de l'enseignant (ou sa popularité), ainsi que pour sanctionner ou gratifier des comportements en classe, au-delà de la vérification d'un acquis cognitif. » (Endrizzi, Rey, 2008 p. 4)

« La réalité sociale de l'évaluation des performances des élèves qui aboutit à la fabrication de chaque note [...] relève d'arrangements des plus variés faisant l'objet de négociations implicites et explicites avec les élèves. » (Merle, 2007 p. 51)

L'ensemble de ces éléments montre qu'une note ne devrait jamais être considérée comme porteuse d'une vérité absolue. Par ailleurs, l'évaluation sommative n'offre guère d'opportunité à l'apprenant de comprendre ce qu'il a réussi ou raté et ainsi d'améliorer ses compétences.

4. L'évaluation formative

Ce type d'évaluation a avant tout pour objectif d'apporter une information aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant sur l'état actuel des compétences de ce dernier. Le but n'est pas de mettre une note, mais de permettre à l'apprenant de comprendre ses erreurs afin de progresser. Du côté de l'enseignant²⁹ c'est l'occasion de s'interroger sur le déroulement de son cours et selon les résultats de ses apprenants, de modifier le rythme, proposer des exercices de remédiation ou définir de nouveaux objectifs d'apprentissage. Cette évaluation participe donc de l'apprentissage et vise l'atteinte des objectifs pédagogiques définis en début de parcours. Elle peut se réaliser de manière formelle (avec un test ou un devoir) ou informelle (durant le déroulement normal de la classe ou d'une production orale ou écrite). Contrairement à l'évaluation sommative qui a longtemps fonctionné de manière normative à l'école, l'évaluation formative est critériée. Cela signifie qu'elle est décomposée en différents critères d'ordre linguistique, pragmatique et socioculturel (ces mêmes critères étant eux même décomposés en sous parties : lexical et morphosyntaxique pour l'aspect linguistique etc.) Bien qu'il subsiste toujours une certaine part de subjectivité, ces critères permettent d'objectiver l'évaluation. Par ailleurs, le but étant la compréhension de l'erreur plus que sa sanction, le regard porté sur le travail de l'apprenant s'avère toujours plus positif. Dans le cadre de la classe de FLE, elle permettra en particulier de différencier les connaissances des apprenants de leurs compétences. En effet, un apprenant peut très bien maîtriser parfaitement une règle de grammaire (connaissance) mais être incapable de l'utiliser dans une situation de communication

²⁹ Comme le montrent les observations de type ethnographique en agir professoral, il est très difficile pour un enseignant de prendre du recul sur son travail durant le déroulement de son cours. Par ailleurs, il est en général seul dans sa salle de classe, en dehors des visites de classe annuelles ou biennuelles effectuées par le directeur pédagogique. L'évaluation formative est donc une occasion unique pour eux d'avoir un retour sur leur travail et de pouvoir ainsi réajuster leurs méthodes en fonction des besoins des apprenants et des performances réalisées.

(compétence). Ainsi on pourrait définir la compétence comme la capacité de mobiliser de manière appropriée des connaissances dans une situation de communication.

L'évaluation formative va se dérouler en trois étapes comme l'explique en détail Tagliante :

- En amont de la formation on réalise une première prise d'informations qui permettra de déterminer le niveau initial de l'apprenant. C'est la fonction pronostique de l'évaluation. Elle permet de positionner l'apprenant dans un cours adapté, de faire un bilan des acquis précédents, mais surtout de connaître les compétences et les lacunes de l'apprenant.

- Au cours de la formation on réalise une deuxième prise d'informations qui permettra de vérifier les progrès de l'apprenant. Éventuellement on pourra la comparer avec les résultats de l'évaluation précédente. C'est la fonction diagnostique de l'évaluation. Comme expliqué plus haut c'est le moment idéal pour réajuster la formation et les méthodes d'apprentissage³⁰.

- En fin de formation on réalise une dernière prise d'informations qui correspondra au niveau final de l'apprenant à l'issue de la session de formation. Cela permet de faire un bilan et de noter les progrès réalisés dans le passeport européen des langues et son portfolio par exemple. Cela correspond à la fonction inventaire de l'évaluation. Mais elle peut aussi servir d'évaluation sommative pour un étudiant qui arrive au bout du parcours de formation ou à la fin d'un niveau du CECRL. Dans ce cas elle a une fonction certificative. (Tagliante 2005)

Parallèlement elle peut aussi correspondre à la fonction pronostique du niveau suivant en servant de base de travail pour l'objectif suivant. Ce dernier élément est très important car contrairement à l'évaluation sommative qui est figée, l'évaluation formative offre une grande souplesse à l'apprenant et au professeur dans son utilisation. Elle devient ainsi un outil de travail indispensable dans la classe de FLE et c'est à partir d'elle que l'on pourra décider des stratégies de correction et de remédiation.

Nunziati résume parfaitement les ambitions de l'évaluation formative et introduit même une nuance que nous développerons dans le point suivant.

³⁰ Techniquement on peut réaliser autant d'évaluations diagnostiques que nécessaire durant la formation. Notamment pour vérifier le bon apprentissage d'un point particulier de grammaire ou vérifier la capacité à réaliser une tâche communicative.

« L'évaluation dite "formative", se proposait :

- d'affiner les outils de mesure pour mieux évaluer la maîtrise des objectifs plus soigneusement définis. A la volonté de préciser le plus concrètement possible les buts immédiats, intermédiaires ou à long terme que l'on se fixait [...]

- d'apporter des informations sur la démarche de production de l'élève, et non sur le seul résultat de cette démarche. On voulait adapter plus efficacement le dispositif pédagogique à la réalité des apprentissages. Réguler la progression pédagogique, renforcer les réussites, gérer les erreurs devenaient les maîtres-mots de l'évaluation.» (Nunziati, 1990 p. 48)

5. *L'évaluation formatrice*

D'une certaine manière on pourrait être tenté de ne pas différencier l'évaluation formative de l'évaluation formatrice, considérant que cette dernière est simplement le prolongement de la première. Pourtant cette nuance est primordiale tant l'apprenant se retrouve un peu plus placé au centre du processus dans l'évaluation formatrice. Dans l'évaluation sommative, l'apprenant est pratiquement absent du processus d'évaluation, il ne fait que le subir. Dans l'évaluation formative, enseignants et apprenants sont amenés à réfléchir sur leurs pratiques, Tagliante faisant même référence à l'auto-évaluation (Tagliante 2005). Néanmoins, en l'absence d'outils spécifiques d'analyse à disposition de l'apprenant, sa capacité à prendre du recul sur lui-même reste limitée et bien souvent le guidage du professeur reste indispensable. C'est sur ces notions d'un besoin d'apprentissage à l'auto-évaluation, à l'autocorrection et à la recherche d'autonomie que l'évaluation formatrice défendue par Nunziati s'avère plus élaborée encore. De plus, elle intègre l'idée d'une stratégie tout au long de la démarche d'évaluation, créant ainsi un processus complet, là où le modèle d'évaluation formative de Tagliante fonctionne davantage par étapes. Analysant les travaux de Galperine et Talyzina repris par Savoyant et Amigues, elle explique :

« L'ensemble des travaux que nous venons d'analyser confirme bien les deux hypothèses fondamentales de l'évaluation formatrice [...] à savoir que :

- l'appropriation par les élèves des outils d'évaluation des enseignants

- et la maîtrise par l'apprenant des opérations d'anticipation et de planification

sont les deux objectifs pédagogiques prioritaires d'une démarche d'évaluation qui se veut formatrice, c'est à dire conduite par celui qui apprend. Jusqu'ici la responsabilité de la régulation incombait à l'enseignant seul et affectait son dispositif pédagogique sans être pour autant l'outil de construction des connaissances dont l'élève a besoin» (Nunziati, 1990 p. 51)

Le terme de « responsabilité » est ici fondamental car il renvoie à l'idée que ce n'est pas le professeur qui est responsable de la réussite de l'apprenant mais bien

l'apprenant qui est « responsable » de son apprentissage et de la réflexion sur ses erreurs à travers la régulation, l'auto-évaluation et si on lui en donne les moyens l'autocorrection. Cela renforce le concept d'apprenant acteur et sujet de son apprentissage comme le défend le CECRL.

Les mots clés de cette démarche de transformation qui démarre en amont sont donc : représentation, anticipation, planification, exécution et contrôle. Elle insiste en outre sur une démarche personnelle d'appropriation des connaissances et des outils pédagogiques selon le mode de fonctionnement propre à chacun (Nunziati 1990).

Le fait que le passage de l'évaluation formative à l'évaluation formatrice, transfère la charge de la régulation de l'enseignant vers l'apprenant amène à se focaliser sur trois notions nouvelles et essentielles : l'auto-évaluation, l'autocontrôle et l'autorégulation. Ce seront les clés de l'autonomie future de l'apprenant (Bonniol 1981).

6. Vers l'autonomie de l'apprenant : l'auto-évaluation

L'auto-évaluation est en plein essor à l'heure actuelle et s'inscrit dans une démarche qui tend à rendre l'apprenant de plus en plus autonome et acteur de son apprentissage. Le Conseil de l'Europe insiste énormément sur l'évaluation, le savoir-apprendre et l'autonomie. Aussi il n'est pas surprenant qu'il soit à l'origine de plusieurs initiatives que l'on retrouve aujourd'hui intégrées dans de nombreux manuels de FLE sous forme d'une section dédiée à l'auto-évaluation à chaque fin d'unité. Il existe trois types d'auto-évaluations régulièrement utilisés et qui ont des fonctions pédagogiques sensiblement différentes.

- Tout d'abord, on retrouve le « portfolio ». Inspiré du Portfolio Européen des Langues (dorénavant PEL), mis en place par le Conseil de l'Europe (2001), il a pour objectif de « contribuer au développement de l'autonomie de l'apprenant, du plurilinguisme ainsi que de la sensibilité et de la compétence interculturelles. » (Conseil de l'Europe, 2001) Il est constitué d'un passeport des langues, d'une biographie langagière et d'un dossier rassemblant tous les documents de travaux réalisés. Sa fonction première est de permettre à l'apprenant de faire un bilan de ses compétences et d'apprécier tout le chemin qu'il a parcouru. Ce système de portfolio est intégré aux cahiers d'activités des manuels ou se retrouve à part et est particulièrement apprécié par le jeune public qui y voit un objet gratifiant et motivant.

- Par ailleurs, il existe des tests à réaliser soit même, soit pour vérifier si l'on a bien compris un point de langue, soit pour tester directement une des quatre compétences. Dans le premier cas, ces tests sont relativement simples et ne cherchent pas à piéger l'apprenant mais plutôt à transformer une connaissance encore instable en compétence de communication. Dans le deuxième cas, on peut retrouver des tests plus élaborés. C'est le cas d'initiatives comme DIALANG, qui permet de s'auto-évaluer en ligne en ciblant une compétence précise afin d'avoir « une information sur les points forts et les points faibles de cette compétence. » (Conseil de l'Europe 2001, p. 161) Il s'agit d'un site libre d'accès avec des questionnaires à réaliser en autonomie et qui servent parfois de test de niveau pour placer les apprenants dans une classe. L'auto-évaluation devient dans ce cas évaluation pronostique. Elle a aussi pour but de vérifier ses compétences et éventuellement de réajuster ses objectifs par rapport à ses résultats.

- Enfin, il existe un type d'auto-évaluation basé sur des descripteurs. Le but est que l'apprenant réfléchisse à ses apprentissages et prenne conscience, qu'au-delà de la réussite aux évaluations de fin de niveau, il est capable de réaliser des tâches communicatives concrètes. Ici l'auto-évaluation a pour fonction de faire basculer l'apprenant dans la tâche et de rendre ses apprentissages concrets. La caractéristique de ces fiches d'auto-évaluation est l'utilisation de termes tels que « je peux, je suis capable de ». Ces descripteurs sont directement inspirés des grilles pour l'auto-évaluation que le Conseil de l'Europe propose dans le CECRL et qui possèdent une échelle globale et des descripteurs de compétence. Par exemple pour le niveau A2, dans la compétence écrire on trouve :

« Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements ». (Conseil de l'Europe, 2001 p. 26)

Les descripteurs du CECRL sont aujourd'hui une référence et sont particulièrement utilisés par les professeurs. Cependant Mègre et Riba (2015) rappellent que leur utilisation a des limites.

« Lorsque le Cadre européen parle d'« utiliser des expressions et des phrases simples » (p. 30), il ne précise pas quelles sont ces expressions simples en français. Pour compléter votre information, [...] il vous faudra utiliser les référentiels pour le français qui décrivent l'ensemble des contenus envisageables pour un niveau donné en français » (Mègre et Riba, 2015 p. 243)

Si certains termes peuvent être ambigus pour un professeur ils risquent de l'être encore plus pour un apprenant. Voilà pourquoi, il est important de former les apprenants à

utiliser les outils d'auto-évaluation si l'on souhaite qu'ils les utilisent efficacement. Ainsi il faudrait parler « d'apprentissage à l'autonomie ».

Enfin, l'auto-évaluation peut intervenir pendant l'évaluation. Après avoir réalisé une PE, l'apprenant peut contrôler qu'il a bien respecté tous les critères de la consigne. De même, une relecture sélective permet d'identifier un certain nombre de fautes de performance. Toutefois, prendre du recul est difficile aussi la co-évaluation peut être complémentaire de l'auto-évaluation.

« La relecture [...] est un temps d'évaluation. Il permet de vérifier que les critères élaborés lors de l'explication du projet ont été respectés et de repérer les failles éventuelles. [...] Des relectures mutuelles : procédures couramment utilisées dans les classes pour la correction d'exercices (particulièrement d'orthographe) des échanges pour relecture des premiers jets peuvent permettre à chaque élève d'adopter plus aisément un point de vue critique » (Groupe EVA, 1991 p.110)

Dans ce chapitre, nous avons pu constater comment, au fil des courants didactiques, l'évaluation a pu évoluer dans ses pratiques. Elle est passée d'un objet strictement cantonné au contrôle et éventuellement à la sanction, à un outil d'information et d'apprentissage. D'autre part, l'enseignant qui était à l'origine maître de l'évaluation a progressivement partagé sa compétence pour, dans certains cas, aller jusqu'à la confier aux apprenants. Mais toute pratique ne peut fonctionner que si elle s'appuie sur des outils permettant de la mener à bien. C'est pourquoi les grilles d'évaluation et de correction peuvent être utiles pour l'enseignement de FLE comme pour les apprenants.

Chapitre 6. Les grilles de correction

Au cours des deux chapitres précédents, nous avons pu constater que l'évaluation et la correction étaient des étapes essentielles dans le parcours de progression de l'apprenant. Cependant, elles requièrent une bonne maîtrise et une grande rigueur dans leur mise en place si on souhaite qu'elles soient efficaces. En ce sens, les grilles d'évaluation et de correction représentent un outil pertinent pour guider enseignants comme apprenants dans une démarche formative.

Néanmoins, même si c'est un processus d'ensemble, je distinguerai ici :

- les grilles d'évaluation dont le but est de porter une appréciation globale sur la production : elles sont généralement destinées au professeur,
- les grilles de correction qui ont pour fonction d'informer sur la nature de l'erreur et permettre sa correction : elles sont généralement destinées aux apprenants.

Bien sûr ce n'est pas aussi dichotomique, mais il est toujours important de réfléchir à la fonction d'une grille et à ce que l'on souhaite faire avec avant de l'utiliser.

Dans ce chapitre, je présenterai donc un certain nombre de grilles afin d'avoir un aperçu des outils de correction disponibles, et dont je pourrais me servir pour construire ma grille d'autocorrection dans la partie trois.

1. Les grilles du DELF

Compte tenu de l'importance qu'a pris le DELF dans les centres d'examen, les professeurs de FLE sont tous habitués à ces grilles. Aussi elles sont parfois utilisées même en dehors des épreuves d'examen. Mais il ne faut pas oublier que ce sont des grilles destinées à l'évaluation, même si on peut aussi s'en servir comme support pour la correction. [Voir Annexe n°5 – grille 1](#)

Ce sont des grilles destinées à un usage sommatif. Il en existe une pour chacun des six niveaux du CECRL. (de A1 à C2). Elles se basent sur des descripteurs de compétences et privilégient le mode d'évaluation « vertical ascendant » tel que décrit par Puren (2006).

« C'est le modèle utilisé dans le Cadre européen commun de référence (CECR, Didier 2001) où les auteurs ont veillé à donner systématiquement une forme positive aux descripteurs de compétence, qui doivent attester de réussites observables » (Puren, 2006 p. 2)

Compte tenu du fait que l'approche communicative et actionnelle est basée sur des compétences partielles tournées vers la capacité à communiquer, (Grosjean, 1984) ce mode d'évaluation est donc parfaitement adapté. Mais comme je l'avais mentionné dans le chapitre précédent, Mègre et Riba (2015) rappellent que les descripteurs seuls ne sont pas suffisants et il est nécessaire d'utiliser les référentiels pour une évaluation efficace.

Par ailleurs elles sont critériées et évaluent les trois compétences : pragmatique, socioculturelle et linguistique selon un barème équilibré entre elles et adapté aux besoins du niveau correspondant (par exemple la capacité à « décrire » et à « interagir » est mise en avant en A2 avec 4 points). Bien que ne permettant pas d'indiquer la nature d'une erreur linguistique, elle offre en revanche la possibilité de guider un apprenant sur les aspects pragmatiques avec des descripteurs précis (exemple : expliquer pourquoi une chose plaît ou pas). Si cette grille, en l'état n'est pas adaptée à la correction, un professeur peut en revanche s'en inspirer facilement et proposer un code de correction pour la partie linguistique.

2. Le tableau de critères du groupe EVA

Le groupe EVA est composé d'instituteurs et de maîtres d'école normale. Ils ont travaillé et mené des recherches « sur les pratiques d'évaluation des écrits des élèves en classe à l'école primaire » (Groupe EVA, 1991 p. 7). Ils ont créé un certain nombre de fiches et un tableau de critères pour l'évaluation de la PE, voir [Annexe n°5 - grille 2](#).

À première vue ce tableau semble indigeste, mais il est l'aboutissement d'un questionnement sur l'évaluation des écrits et d'une démarche formative impliquant l'apprenant tout au long du processus.

Selon le groupe EVA l'évaluation et le travail d'écriture doivent fonctionner ensemble et la question de l'élaboration des critères d'évaluation et de leur utilisation est centrale.

Définir des critères d'évaluation, c'est donc clarifier les objectifs d'apprentissage. [...] Donner prise aux élèves sur les contenus d'apprentissage [...] place l'élaboration des critères au centre du travail d'écriture en classe ; cette explication constante des éléments à prendre en compte, des stratégies à adopter, des problèmes à résoudre, est le temps à proprement parler de l'apprentissage. (Groupe EVA, 1991 pp. 51-52)

Le choix des critères et des priorités est donc un des piliers de ce projet. Toutes les erreurs n'ont pas la même importance et à trop vouloir se concentrer sur l'aspect

linguistique on en oublie qu'un texte c'est avant tout du sens. L'importance qui est donnée ici à l'aspect pragmatique tranche avec les pratiques traditionnelles et rend au texte sa fonction. L'aspect linguistique n'est que le moyen de faire passer un message. Un texte c'est avant tout un canal pour exprimer des choses, véhiculer des idées.

C'est donc un projet d'écriture complet dans lequel l'évaluation formative à partir de critères choisis et négociés avec les apprenants est un des ressorts de l'apprentissage et une étape vers la réécriture, voir [Annexe n°5 - schéma 1](#). Par ailleurs, on constate que les critères servent de guide en amont ainsi que pendant le travail d'écriture et que les échanges professeurs/apprenants sont constants durant toute la durée du projet.

Pour aborder l'analyse du tableau EVA, voir [Annexe n°5 - grille 2](#), il est important de prendre en compte ce que dit le groupe EVA à ce sujet : il n'est nullement question de l'appliquer en l'état, il serait trop lourd, mais il sert de repère pour que les apprenants puissent se construire une grille de correction adaptée et personnalisée en fonction de leur besoin. Il y a donc une appropriation de l'outil.

L'une des premières caractéristiques de ce tableau est qu'il est découpé en fonction des trois compétences (pragmatique, linguistique, socioculturelle) auxquelles s'ajoute un aspect « matériel » qui porte sur des critères parfois extérieurs à l'écriture mais complémentaires. D'autre part il est découpé selon la taille des unités syntaxiques : le texte, la relation entre les phrases, la phrase. Cette particularité extrêmement intéressante est un outil précis pour lister les erreurs, les analyser, les expliquer et proposer une remédiation. Enfin il fonctionne sur une série de questions : à chaque problème, une question qui amène à réfléchir à son erreur. C'est une manière simple mais très efficace de rendre actif l'apprenant en lui permettant de découvrir par lui-même ce qui n'a pas fonctionné.

Toutefois, il ne faut pas oublier que ce tableau est destiné à des élèves français d'école primaire. Ils possèdent donc des compétences bien supérieures à un apprenant de FLE débutant. Il me semble donc que dans un premier temps, c'est l'enseignant qui doit se familiariser avec ce tableau et s'en servir pour expliquer aux apprenants la raison de leurs erreurs à travers ce système de « questions diagnostiques ». Ce n'est que dans un deuxième temps que certains éléments pourront être présentés et intégrés à une grille de correction simplifiée.

3. *Les grilles avec un code de correction*

Les grilles avec un code de correction sont certainement l'un des outils les plus populaires à l'heure actuelle parmi les enseignants comme l'explique Roberge (2016) dans un article à ce sujet.

« Aujourd'hui, l'utilisation de tels instruments d'identification des erreurs de langue fait pratiquement l'unanimité chez les enseignants de français parce qu'ils aident les élèves à maîtriser les rouages de la langue » (Roberge, 2016)

En effet, elles représentent un outil de correction simple d'accès, efficace et personnalisable comme en témoignent les nombreuses grilles proposées par des enseignants sur internet. Toutefois, si élaborer un code peut sembler facile, on peut vite sombrer sous le nombre de critères et décourager les apprenants qui se sentiront perdus ou au contraire des critères trop larges qui ne seront pas d'une grande aide. Il faut donc trouver un équilibre et faire des choix.

Roberge (2016) présente par exemple un code proposé par le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport québécois (dorénavant MELS) et qui fonctionne sur quatre lettres : S (Syntaxe), P (Ponctuation), U (Usage) et G (Grammaire). L'avantage de ce type de code est qu'il est facile à mémoriser et qu'il crée des catégories. Mais il n'offre pas beaucoup d'informations à l'apprenant pour corriger une erreur signalée. Par exemple G (grammaire) est une catégorie beaucoup trop vaste. Ce genre de code peut être utile pour corriger des « défaillances » (faute de performance), mais pas des erreurs de compétences.

Par la suite Roberge (2016) s'interroge sur des codes utilisant lettres et chiffres. Par exemple en reprenant le code du MELS on pourrait le faire évoluer de cette manière : G (grammaire), G1 (accord singulier/pluriel), G2 (conjugaison du verbe), G3 (accord participe passé). C'est déjà plus précis, mais le problème de ce type de code c'est qu'il devient vite illisible. Sans la grille de correction à côté, il est impossible de mémoriser tous les numéros, même pour le professeur, qui passera alors beaucoup de temps à la correction. Il en va de même pour les codes qui utilisent des lettres arbitrairement.

Une solution intermédiaire semble être un code facilement mémorisable qui contiendrait des indications de sens. Par exemple « orth » pour orthographe, « prep » pour préposition, ou une version plus élaborée encore comme le code Préfontaine-Fortier (2004), voir [Annexe n°5 - code 1](#). Ce code est très attrayant pour un professeur car il utilise la première lettre de chaque mot qui désigne le type d'erreur, mais comme le fait

remarquer Roberge (2016), il fait aussi appel à beaucoup de métalangage. Dans le contexte du FLE où on évite au maximum d'y avoir recours, ce type de code peut être plus difficile à appliquer que dans les écoles et collèges.

Alors peut-être que le meilleur code serait celui qu'on négocie avec les apprenants. De cette manière, il est facile à mémoriser, à utiliser et on peut l'adapter aux besoins. Le seul problème est qu'à chaque changement de professeur, il faudrait pour les apprenants recommencer avec un nouveau code.

Arrivé au terme de ce premier tour d'horizon on se rend compte du potentiel éducatif que représente un code de correction mais aussi de la difficulté d'en construire un qui soit fonctionnel à tous les niveaux. Mais il manque encore un élément à ces codes pour qu'ils permettent à l'apprenant de gagner en autonomie : ce sont des indications sur la manière de corriger l'erreur une fois que l'apprenant l'a identifiée.

La grille élaborée par Aoudache (2015) intègre des exemples pour corriger les erreurs de manière autonome et s'avère extrêmement complète, voir [Annexe n°5 - grille 3](#).

Tout d'abord, la première chose qui saute aux yeux, c'est qu'il y a une consigne. L'apprenant a les informations nécessaires pour comprendre le fonctionnement de la grille. C'est une démarche qui peut paraître évidente mais qu'on oublie trop souvent.

Par ailleurs, le codage s'appuie sur la ou les premières lettres du mot ce qui le rend plus facilement lisible. On constate qu'il a également recours à des chiffres, pour décliner les accords par exemple. C'est une grille dense qui demandera du temps aux apprenants avant d'être assimilée puisqu'il y a 19 codes de correction différents. Elle sera donc plutôt destinée à un public captif dans le cadre d'un projet sur l'année. Pour des étudiants de FLE qui changent de professeur régulièrement, il faudrait limiter la grille aux structures vues en cours³¹.

Enfin la présence d'explications avec la forme erronée suivie de la forme correcte permet par analogie à l'apprenant de corriger son erreur. On remarque également qu'il a recours à des outils cognitifs complémentaires comme l'écriture en gras ou le fait de souligner l'endroit où se trouve l'erreur. Voilà pourquoi l'ensemble de ces éléments fait de cette grille un outil entièrement fonctionnel.

³¹ Par exemple le code H homophone, est caractéristique d'un public parlant français de manière courante à l'oral. Une grille FLE utilisera donc des codes différents et adaptés aux problèmes des apprenants.

Au terme de ce chapitre nous avons pu observer différentes manières de corriger et de susciter la participation des apprenants. On constate néanmoins que dans la majorité des modèles proposés les codes de correction se concentrent sur les erreurs linguistiques. Or le groupe EVA a bien démontré l'importance de la compétence pragmatique dans le travail d'écriture. De la même manière beaucoup de ces grilles sont destinées à un public de natifs et non de FLE. Les difficultés sont différentes et certaines catégories sont à adapter. Je pense en particulier à la confusion sur le choix des temps. C'est pourquoi je pense qu'il faudrait mélanger ces grilles avec le classement des erreurs de morphosyntaxe qui s'appuie sur la syntaxe, la morphologie nominale, mais surtout sur la morphologie verbale et les grilles du DELF qui contiennent une partie pragmatique.

Tout au long de cette deuxième partie, nous avons pu constater à quel point l'erreur, l'évaluation et la remédiation étaient interconnectées. Par ailleurs, le mot apprendre qui était synonyme de mémoriser est maintenant devenu celui d'explorer, tester, réfléchir, expérimenter. C'est dans cette optique que je vais maintenant, dans la troisième partie construire ma propre grille d'autocorrection.

Partie 3

-

De l'analyse des pratiques de correction de la production écrite en FLE

à

l'élaboration d'une démarche d'autocorrection

Chapitre 7. Analyse du corpus de données recueillies

Maintenant que j'ai correctement identifié les besoins relatifs au projet que je souhaite mettre en place grâce à mes lectures théoriques, je vais analyser les pratiques d'autres enseignants ainsi que le vécu des apprenants en ce qui concerne l'évaluation et la correction de la PE, afin d'en dégager les éléments les plus aptes à me permettre de construire ma grille d'autocorrection. Enfin, je m'attarderai sur les entretiens que j'ai eus avec plusieurs intervenants expérimentés dans le domaine du FLE et du travail de la PE de sorte que je puisse m'inspirer de leur expertise et ainsi éviter les plus gros écueils inhérents à tout nouveau projet pédagogique.

1. Analyse des productions écrites corrigées

La collecte de productions écrites corrigées compte tenu du confinement dû au COVID-19, s'est avérée laborieuse et je n'ai obtenu que quelques copies corrigées par deux professeurs différents. J'ai néanmoins jugé utile de les analyser pour deux raisons principales :

- ces deux professeurs travaillant dans une même AF, on pourrait imaginer que leurs pratiques de correction soient semblables. Toutefois, ils ont une formation différente. L'une a suivi une formation universitaire en linguistique, (université dans laquelle elle travaille aussi par ailleurs) alors que l'autre a suivi la formation DAEFLE proposée par l'AF de Paris,

- leurs corrections diffèrent d'une copie à l'autre, ce qui montre qu'il n'existe pas forcément une correction type, mais des corrections adaptées à chaque situation.

J'ai donc décidé d'analyser ces corrections d'une part, en comparant les corrections d'un même enseignant entre elles et d'autre part en comparant les pratiques en général d'un professeur à l'autre.

1.1. L'évaluation à visée sommative

Si l'on observe la correction réalisée sur le texte d'un apprenant de niveau A2 qui se trouve en [Annexe n°1 - texte 4](#), on s'aperçoit qu'il y a une note : 10, un cachet de l'enseignant attestant que l'apprenant a réalisé son travail, mais il n'y a ni correction d'erreur, ni commentaire. Pourtant un certain nombre d'erreurs serait susceptible d'entrer dans le cadre d'une correction de type A2 (confusion sur le genre du pronom personnel : *il a étudié => elle a étudié*, utilisation de l'espagnol sur un déterminant indéfini : *una =>*

une, emploi discutable d'un passé composé : *elle a été une danseuse => elle était danseuse* enfin, absence d'accord du participe passé avec l'auxiliaire être au passé composé : *elle est mort => elle est morte*). Bien que corriger toutes les erreurs n'est jamais conseillé dans les manuels, n'en corriger aucune peut surprendre. On comprendra donc que dans certains systèmes éducatifs, la pression à l'évaluation est très forte. Le but ici n'est donc ni la correction, ni la remédiation mais bien de respecter la cadence d'évaluation dictée par l'institution. Le contrôle continu, qui devait limiter le stress des apprenants, se transforme ainsi en une série d'évaluations à visée sommative.

1.2. L'absence d'indication sur la démarche de correction

Dans l'[Annexe n°1 - texte 5](#) on constate que cette même enseignante a cette fois ci privilégié une correction partielle de la production. Elle a souligné et entouré un certain nombre d'erreurs qu'elle a choisi de ne pas corriger, afin que l'apprenant puisse le faire lui-même et ainsi activer son interlangue. Mais on constate qu'il n'y a aucune indication sur la nature de l'erreur et sur la marche à suivre pour la corriger. De ce fait si l'erreur est une faute de performance ou « défaillance » comme je l'appelle, l'apprenant pourra la corriger, mais si l'erreur est une erreur de compétence, il lui sera impossible de la corriger tout seul. On constate par ailleurs que l'apprenant n'a pas corrigé sa production par la suite. Peut-être qu'il n'en avait pas envie, auquel cas on peut s'apercevoir qu'en l'absence de travail de remédiation en classe, certains apprenants ont des difficultés à s'auto-discipliner à la maison, ou qu'il n'en a pas été capable tout seul, ce qui indique que le guidage n'a pas abouti. On constate le même problème dans une correction faite par l'autre enseignant, mais de manière encore plus flagrante : [Annexe n°1 - texte 3](#)

1.3. Une approche de l'évaluation traditionnelle

La façon dont a été corrigé l'[Annexe n°1 - exercice 1](#) nous permet de mieux comprendre les pratiques de cette enseignante. En effet, là aussi, elle a mis une note mais a pris la peine de corriger toutes les erreurs de ces exercices structuraux. On peut donc envisager qu'elle inscrit ses méthodes d'évaluation dans une optique sommative, avec une place limitée accordée à l'autocorrection, et probablement une grande confiance dans les exercices structuraux comme moyen de remédiation efficace. Ceci correspond donc à une pratique de l'évaluation et de la correction traditionnelles, peut-être semblable à la manière dont elle-même avait été évaluée à l'université lorsqu'elle était étudiante.

1.4. Le signalement de toutes les erreurs

En observant l'[Annexe n°1 - texte 2](#) on s'aperçoit de suite du nombre important d'erreurs qui ont été signalées, j'en ai compté plus de 50 sur l'ensemble du texte. On se dira peut-être intérieurement : « cet apprenant n'est pas très bon ». Le problème c'est qu'il y a des chances que l'apprenant le pense aussi et qu'il se décourage. C'est un comportement que j'ai eu au début de mon parcours, pensant que ne laisser passer aucune erreur aidait l'apprenant à ne pas les « fossiliser », sans me rendre compte de la somme ahurissante de travail que cela représenterait pour lui de tout corriger. Quand bien même il s'astreindrait à le faire, il est probable qu'arrivé à la correction de la cinquantième erreur, il ait déjà oublié comment il avait corrigé la première. Cette manière de procéder entraîne donc une charge de travail inutile et une perte de temps, tant pour l'enseignant qui souligne les erreurs, que pour l'apprenant qui les corrige. Cela nous amène aux questions suivantes : quelles erreurs privilégier, et à quel moment et dans quel contexte est-il le plus opportun de les signaler à l'apprenant.

1.5. La correction des erreurs par le professeur

En observant l'[Annexe n°1 - texte 1](#) on constate là encore de nombreuses erreurs signalées, mais de surcroît le professeur a effectué la correction lui-même. Dans ces conditions, l'apprenant n'a plus besoin de faire le travail cognitif nécessaire pour comprendre la cause de l'erreur et introduire à travers la remédiation de nouveaux inputs qui pourraient faire évoluer son interlangue. Il ne faut pas oublier qu'une erreur est une information sur un problème à régler. Aussi, ce n'est pas l'erreur qu'il faut corriger, mais le mécanisme qui a conduit à l'erreur sinon il y a de fortes chances que ces mêmes erreurs se reproduisent dans la prochaine production. Toutefois ce texte étant le brouillon d'une PO, on peut imaginer que fidèle à l'idée d'évaluer seulement ce qu'il y a à évaluer, le professeur s'est concentré uniquement sur la PO et a effectué la correction de l'écrit à titre informatif.

1.6. Commentaires et jugement de valeur

Toujours sur ce même document mais en se concentrant sur la dernière partie [Annexe n°1 - texte 1B](#) on se rend compte que le professeur a ajouté trois commentaires. Le premier commentaire « place adverbe » signale un problème de syntaxe et en regardant plus haut, une flèche indique la bonne position pour les adverbes. Ce commentaire est donc pertinent mais il n'explique pas pourquoi l'adverbe se place après le verbe. Un travail sur

le sens du mot « adverbe = ad + verbe = ajouter après le verbe » aurait peut-être permis de rendre le commentaire plus efficace³².

La deuxième « répétition » se retrouve dans le texte au tout début (voir [Annexe n°1 - texte 1A](#)). Il apporte donc une information précise à l'apprenant et lui permet de visualiser le problème. Toutefois il n'y a aucune indication sur la manière de le régler. On pourrait imaginer un commentaire du style « répétition : pour éviter les répétitions, vous pouvez utiliser un dictionnaire des synonymes ou remplacer le mot par un pronom » auquel on ajouterait un exemple.

Enfin le troisième commentaire « erreurs élémentaires » est un jugement de valeur. Il existe le risque que l'apprenant entende dans sa tête la phrase « tu ne devrais pas faire ce type de fautes à ton niveau car elles sont élémentaires, ce n'est pas bien ». Sans apporter d'explication supplémentaire, l'apprenant reste démuni face à cette remarque et ne pourra que se sentir impuissant à agir ou démotivé.

1.1. Bilan de l'analyse des productions écrites

Après avoir observé les manières de corriger de ces deux enseignants, on peut constater qu'elles sont diamétralement opposées. D'un côté une approche classique où l'on s'en remet aux exercices et à la note pour faire progresser l'apprenant. On peut y voir une mise en avant de la culture de l'effort et de l'apprentissage par cœur (mais cela ne reste qu'une supposition). De l'autre côté un enseignant qui accorde une grande importance à la correction linguistique et qui redouble d'effort dans son travail. En effet, corriger systématiquement PE et même brouillon de PO représente, compte tenu du nombre d'erreurs signalées, un travail colossal. Mais est-ce la meilleure façon de procéder ? N'existe-t-il pas des manières moins chronophages et plus efficaces ? Par ailleurs, le bon enseignant est-il celui qui travaille beaucoup, ou celui qui fait beaucoup travailler ses apprenants ? Et faire travailler beaucoup ses apprenants, est-ce leur donner beaucoup d'exercices, ou un exercice qui les implique fortement et cognitivement³³ ? Enfin, aucun des deux n'a signalé un élément considéré comme une réussite dans les productions, pas plus que moi dans mes commentaires, lorsqu'à mon tour je me suis plongé dans l'analyse

³² Bien que cela conduirait à une réflexion sur le métalangage ce qui n'est pas toujours conseillé dans les manuels.

³³ Évelyne Charmeux apporte une partie de la réponse : « Les exercices n'ont jamais rien enseigné : ils ne peuvent servir qu'à fixer certaines découvertes, mais jamais à les provoquer – et encore à condition qu'ils soient ludiques, jamais évalués ni notés. Ce sont plutôt des problèmes auxquels il faut confronter les élèves, car on apprend quand on se heurte (Charmeux, p. 13).

de ce corpus. Sommes-nous donc inconsciemment conditionnés à « chercher ce qui ne va pas » en oubliant tout ce qui fonctionne à côté ?

Toutes ces questions montrent bien que la correction de la PE n'est pas chose aisée et que prendre le temps d'évaluer nos pratiques et de les confronter à celles de nos collègues est toujours salutaire. C'est précisément ce que j'ai tenté de faire avec les questionnaires que je vais analyser maintenant.

2. Analyse du questionnaire enseignant

Travailler sur des productions écrites corrigées donne certes beaucoup d'informations sur les pratiques, mais pouvoir interroger directement des enseignants était essentiel pour comprendre les objectifs pédagogiques qui se cachent derrière leurs pratiques. De fait, j'ai choisi de réaliser ce questionnaire avec deux objectifs précis :

- à travers une approche quantitative basée sur des questions à choix multiples, pouvoir dresser des statistiques, certes non généralisables compte tenu du nombre réduit de participants, mais suffisantes pour me guider dans mes choix, vérifier si ce que je pressentais dans ma pratique d'enseignement était un cas isolé ou était partagé par d'autres collègues et si le projet que je m'apprêtais à mettre en place pouvait intéresser et être utilisé par d'autres,

- à travers une approche qualitative, basée sur des questions ouvertes, tenter de trouver des réponses à des questions que je me posais encore, avoir le point de vue de personnes sur le terrain qui doivent concilier au quotidien exigence pédagogique et contraintes diverses, mais aussi accepter d'être surpris et capable d'être suffisamment ouvert pour intégrer des pratiques que je n'imaginai tout simplement pas, ou entendre des réponses déconcertantes.

Ainsi, je décomposerai l'analyse de ce questionnaire sous formes de thèmes, avec notamment : les pratiques de la PE, les techniques de correction et les erreurs, les grilles d'autocorrection, leurs représentations et opinions.

2.1. Profil des enseignants interrogés

Les six premières questions (voir [Annexe n°2](#)) m'ont permis de contextualiser les pratiques des enseignants.

On constate qu'une majorité d'entre eux a suivi une carrière universitaire (23), mais que seulement 6 ont fait un Master FLE. En Amérique du sud, la carrière de linguistique

(7) et de langues étrangères (7) sont les plus courantes pour devenir enseignant, et ceux qui passent le Master FLE le font à distance ou viennent étudier en France. D'une manière générale on peut dire que ce groupe d'enseignants est très bien formé à la pratique de l'enseignement, mais pas forcément du FLE. On notera toutefois que seul un apprenant possède un DAEFLE, conçu comme une formation pratique et considéré dans certaines AF comme équivalent au Master FLE lors des recrutements.

Enfin, une seule personne n'a aucune formation à l'enseignement et possède « seulement » des compétences étendues en français (diplôme C2). Il est à noter que ce genre de cas, bien que de moins en moins fréquent en AF³⁴, continue d'exister et que parfois certains enseignants ont juste le niveau B1.

Par ailleurs, il s'agit d'un groupe expérimenté : seulement 7 sont encore débutants avec moins de 3 ans d'expérience tandis que 10 affichent plus de 3 ans d'expérience et 8 déjà plus de 10. La majorité (20) vient d'Amérique du sud et un seul vient d'Asie. Cela pourra être intéressant de comparer les représentations entre ces cultures.

Également, ils enseignent majoritairement en AF (17), certains en universités (4) ou dans des instituts privés (4). On peut donc en conclure que beaucoup connaîtront ou du moins auront été sensibilisés à la démarche qualité. En outre, la majorité des niveaux (A1 à B2) est représentée avec une légère baisse progressive de A1 (72%) à B2 (40%), ce qui se comprend, les effectifs devenant de plus en plus resserrés lorsque le niveau monte, voir [Annexe n°2 - question 6](#).

Pour terminer, on peut dire que globalement ils travaillent avec des publics variés (12) ou adultes (10). Seuls 3 ne travaillent qu'avec un public jeune et il pourra être utile de comparer leurs perspectives.

Je pense donc qu'on peut affirmer que ce panel d'enseignants est parfaitement valide, (formé et expérimenté) et pertinent (56% enseignent en A2, public cible de mon projet) pour répondre aux questions, même si la dimension culturelle du fait du nombre important de sud-américains ne sera pas à négliger.

³⁴ Ce que me confirmera la troisième personne interviewé, Maître de Conférences : « Mais beaucoup n'ont été formés nulle part, et n'ont qu'une formation empirique. Ils ont appris le métier sur le tas. C'est de moins en moins le cas dans les Alliances Françaises mais il y en a encore » (tour de parole : 10. MCF).

2.2. Les pratiques de PE constatées

Premièrement on peut se rendre compte que pour une bonne moitié des professeurs interrogés, il existe un équilibre entre les activités de PE et les autres compétences (52%) voir [Annexe n°2 - question 8](#). De la même manière, une proportion à peu près égale travaille la PE aussi bien à la maison qu'en classe. (56%) voir [Annexe n°2 - question 10](#).

La deuxième tendance représente ceux qui privilégient en général la PE à la maison (28%) et la travaille moins souvent que les autres compétences. (32%)

Ces premiers résultats m'ont surpris et remis en cause certaines de mes convictions, dans la mesure où je donnais à titre personnel le travail de PE exclusivement à la maison le plus souvent et que j'y accordais également moins de temps. Il me semble que pour une partie des professeurs dont je fais partie, il serait intéressant de repenser nos pratiques pour les rééquilibrer et les rendre plus interactives afin de rendre la remédiation plus efficace.

D'autre part, on constate qu'une portion à peu près égale propose des PE une fois par semaine (36%) et plusieurs fois par semaine (40%) voir [Annexe n°2 - question 9](#). Ce résultat m'a d'abord beaucoup étonné et m'a amené à réfléchir à ce qu'était une PE. Dans ma tête c'était typiquement la carte postale ou le texte argumentatif qu'on trouve au DELF. Mais dans ce cas ce serait impensable d'en donner plusieurs fois par semaine. J'ai donc supposé que ceux qui avaient répondu cela, compte tenu du fait qu'ils étaient les plus nombreux, considéraient sûrement que PE signifiait : n'importe quel type de production qui implique l'écriture (messages, phrases, liste des courses, etc.) Je me suis alors rendu compte que j'avais une vision stéréotypée et étriquée de la PE, calquée sur les modèles d'examen, et que tout était à notre disposition dans la classe pour travailler la PE de manière ludique sur des créneaux de 10 à 15 minutes. Le fait que presque un quart des professeurs ne travaille la PE qu'une fois toutes les 2 semaines ou moins m'amène à croire qu'une sensibilisation à des PE plus courtes mais plus régulières et étayées par le professeur serait bénéfique pour tout le monde. D'autant que les réponses à la question 11 voir [Annexe n°2 - question 11](#) vont dans ce sens : même si les résultats sont assez disparates 2 tendances se dessinent : 44% relie l'activité à une tâche communicative et 28% au thème de la leçon, plutôt qu'à l'examen DELF (4%).

Pour terminer avec les pratiques de la PE, l'un des résultats qui est particulièrement encourageant est que l'ensemble des professeurs réalise des activités préparatoires avant la PE voir [Annexe n°2 question 12](#) et [12b](#). Une large majorité, de 68 à 80% explique la consigne et réalise des activités en lien avec les diverses compétences (pragmatique,

linguistique, socioculturelle). Par contre seulement 28% proposent un travail sur l'anticipation des erreurs possibles ou récurrentes. Ceci m'amène vers deux sentiments contradictoires. Premièrement, il me semble important d'effectuer un travail sur l'erreur et le fait qu'un des professeurs ait répondu qu'il serait intéressé par cette pratique et envisage de la mettre en place suite à ce questionnaire est encourageant. Mais d'un autre côté je me demande ce que je voulais dire par « anticipation des erreurs possibles ». Est-ce que je parlais de comparer les langues comme dans l'AC dans le but d'éviter l'erreur ? De toute évidence, mes lectures ont bouleversé mes certitudes, et si je crois toujours qu'il est nécessaire de travailler sur l'erreur, je ne pense plus qu'il faille la devancer mais plutôt l'utiliser comme un outil d'apprentissage. C'est d'ailleurs un élément du titre de mon mémoire qui a évolué au fil de ma recherche. Je préférerais donc aujourd'hui modifier cet item pour « travailler sur des techniques de relecture efficaces et ciblées pour permettre à l'apprenant d'identifier et remédier par lui-même aux « défaillances », (fautes de performance) et contrôler que l'ensemble des éléments pragmatiques, linguistiques et socioculturels attendus dans la consigne sont bien présents dans la PE à l'aide d'une checklist³⁵ ».

Au terme de cette partie consacrée aux pratiques de la PE, j'ai eu l'occasion de confronter mes choix pédagogiques avec ceux de mes collègues et de remettre en cause certains des miens. J'ai aussi eu le désir d'adopter plusieurs de leur comportements et pratiques notamment en intégrant la PE à mes classes, de manière plus régulière, équilibrée et en la rattachant davantage à des tâches de communication. D'autre part, si plus de la moitié des enseignants a des pratiques conformes à l'approche actionnelle, un tiers semble avoir des pratiques plus traditionnelles. On peut donc, dans le cas de mon projet, penser qu'une démarche d'autocorrection pourrait participer à moderniser leurs pratiques.

2.3. Techniques de correction et place de l'erreur

La question 13, voir [Annexe n°2 – question 13](#) est révélatrice des comportements face à l'erreur. On s'aperçoit que plus de la moitié (60%) corrige toutes (44%) ou la plupart des erreurs (16%). Cela confirme la présence importante, d'une pratique que l'on avait déjà analysée dans la partie sur les productions écrites corrigées et qui avait été considérée comme inefficace et chronophage. Un quart sélectionne les erreurs qu'il corrige

³⁵ Bien sûr cette proposition est bien trop longue pour rentrer dans un questionnaire, mais elle a davantage pour but de montrer l'évolution de mon point de vue.

selon le niveau, ce qui a été étudié en cours ou la fréquence³⁶. Cette approche est plus efficace car elle permet à l'apprenant de se concentrer sur un type d'erreur, mais lesquelles ? Les réponses à la question 14, voir [Annexe n°2 – question 14](#), nous l'explique. Une tendance se dégage vers des erreurs liées au niveau (7) et à l'aspect morphosyntaxique (6). Si on relie ce dernier aspect avec la correction de toutes les erreurs, vu en amont, on se rend compte qu'une certaine forme de purisme, héritée du passé, est encore très présente et associée culturellement au français. Cette obsession sur la grammaire se fait au détriment de l'aspect pragmatique et sociolinguistique, puisque seulement 2 professeurs ont répondu y accorder de l'importance. On constate par ailleurs, que 5 relie la correction aux erreurs vues en cours, ce qui permet une forme de remédiation, même si seulement 1 explique clairement qu'il retravaille ses erreurs par la suite. Enfin, une réponse montre clairement une réflexion sur l'interlangue : « lorsque l'étudiant crée les mots ou des structures c'est intéressant de voir la forme dont il interprète le fonctionnement de la langue ». Ces réponses montrent encore une fois que 2 tendances s'affrontent entre des pratiques à l'ancienne et un changement progressif de méthode, qu'il faut encourager. C'est pourquoi dans ma grille de correction je souhaiterais intégrer l'ensemble des compétences, une proposition de remédiation et une réflexion sur l'interlangue.

2.3.1. Attitude face à la fossilisation³⁷

Bien que dans la partie théorique j'ai analysé sémantiquement le terme de « fossilisation » et décidé d'utiliser le terme « stabilisation » à la place, dans la pratique quotidienne c'est toujours le mot « fossilisation » qui prévaut. Aussi, un travail de sensibilisation à ce sujet pourrait permettre de faire changer les regards sur cette notion. Car en effet, on s'aperçoit que pour une large majorité des professeurs les erreurs peuvent se fossiliser (76%) voir [Annexe n°2 - question 15](#). Ils expliquent cela principalement à cause d'un manque de feedback, (12 réponses) confirmant l'hypothèse socioculturelle et environnementale de Vigil et Oller (1976), quand 3 expliquent qu'elles correspondent à un transfert de la langue première vers la langue cible voir [Annexe n°2 – question 15b](#). Par ailleurs, deux professeurs ont des visions opposées. L'un explique qu'il est arrivé à « déstabiliser » une erreur d'un de ses apprenants en précisant que ce dernier « a été capable de bien utiliser ce mot de liaison quelques fois », montrant ainsi une reprise de la

³⁶ Une seule personne explique sa correction par un commentaire, mais les réponses à une autre question sur les commentaires apporte un éclairage différent aussi je ne retiendrai pas spécifiquement cette réponse ici.

³⁷ Ou en réalité : comment dépasser la stabilisation d'une partie de l'interlangue.

dynamique de son interlangue. En revanche, l'autre enseignant explique que malgré ses efforts, les erreurs finissaient toujours par revenir : « même après y avoir consacré du temps, travaillé dessus, l'étudiant reprendra ses anciens schémas de pensée automatiques en délaissant involontairement les nouvelles notions acquises à travers une éventuelle correction effectuée ». On peut alors se demander si cette régression de l'interlangue ne correspond pas en réalité à une caractéristique expliquée par Selinker (1972) qui affirmait que ce n'était pas tant une régression de l'interlangue, mais une poursuite de son évolution qui amenait à définir des règles nouvelles : l'erreur qui revient de manière cyclique revient pour des raisons différentes. Ou alors, c'est sa remédiation qui était inefficace, des exercices structuraux sur le modèle behavioriste, ne traitant l'erreur qu'au niveau de la surface³⁸. D'ailleurs, un des enseignants l'explique très bien : « parce qu'il n'existe pas une prise de conscience de la part de l'élève ». Ceci nous ramène à l'idée du travail sur les causes de l'erreur et non sur l'erreur elle-même ainsi qu'à un travail amenant l'apprenant à réfléchir.

2.3.2. Remédiation d'une erreur stabilisée

Pour ce faire, les enseignants interrogés ont proposé de nombreuses démarches qui me semblent toutes très intéressantes et dont je me servirai dans mon projet, voir [Annexe n°2 – question 16](#). Voici un résumé de ce qu'ils proposent :

- une attitude bienveillante, une prise de conscience par l'apprenant de l'erreur, chercher la cause et la nature de l'erreur, découvrir la logique de l'apprenant qui l'a conduit à proposer une forme erronée ainsi qu'une remédiation en groupe classe avec des explications plus précises et différentes. Mais encore :

- un tutorat personnalisé avec l'apprenant, un contrat engageant apprenant et professeur dans une démarche de remédiation, reprendre l'erreur de l'apprenant et proposer une phrase qui intègre la structure de façon correcte. Et enfin :

- amener l'apprenant à s'autocorriger grâce à des commentaires sur la copie, des codes de couleur et de correction.

Tous ces éléments sont essentiels à mes yeux, car ils valident en partie l'une de mes hypothèses de recherche, à savoir : montrer qu'une prise de conscience de ses erreurs par

³⁸ Comme le proposera un professeur à la question sur la remédiation de l'erreur : « [...] ou lui fournir des exercices de systématisation, qu'ils soient oraux ou écrits, en fonction de l'erreur. »

l'apprenant et le travail sur ces dernières de manière active agira sur son interlangue et sera plus efficace qu'un simple travail de répétition à base d'exercices structuraux.

Les réponses aux questions 17 et 18 ne font que confirmer leurs dires quant à leur pratiques de correction, voir [Annexe n°2 - question 17](#) et [18](#), avec notamment le fait de souligner ou entourer l'erreur, (56%) d'utiliser un code de correction (69%) et intégrer des commentaires (56%)³⁹. On note en revanche deux éléments importants : l'un des professeurs signale le problème du temps disponible pour corriger qui peut influencer ses pratiques, à mettre en relation avec les facteurs perturbateurs extérieurs⁴⁰, et 20% continuent de marquer la bonne réponse à côté, privant l'apprenant d'une occasion de travailler sur son interlangue. Ces résultats tendent à vérifier une autre de mes hypothèses de recherche : montrer que le recours à un code de correction est plus efficace et facilement utilisable par l'enseignant et les apprenants.

Toutefois, pour que ces codes de correction puissent être mis en place encore faut-il que le professeur ait le temps nécessaire de le faire et qu'il y ait un accompagnement sur la méthodologie, en particulier pour les professeurs n'ayant pas eu une formation académique en FLE.

2.3.3. Des commentaires renforçant l'autonomie

L'analyse du point suivant montre que l'écrasante majorité (92%)⁴¹ des professeurs laisse des commentaires sur la PE, voir [Annexe n°2 - question 19](#) et [19b](#). 3 types de commentaires sont particulièrement intéressants :

- ceux qui donnent une information sur l'erreur (58%)
- ceux qui donnent une explication sur la démarche de correction (54%)
- ceux qui donnent des outils pour faciliter la démarche de correction (46%)

Pour qu'une remédiation soit efficace il est nécessaire de combiner ces trois éléments : comprendre quelle est la nature de l'erreur, puis être guidé dans sa démarche de correction de l'erreur avec un support qui permet de détailler les étapes. Ainsi l'apprenant

³⁹ Ce chiffre est contradictoire avec le résultat suivant (92% de commentaires) mais s'explique aisément par une préférence sur un autre item à cette question.

⁴⁰ Comme le nombre d'heures de cours pouvant aller jusqu'à 40 heures de face à face par semaine avec l'apprenant.

⁴¹ Ce chiffre est contradictoire avec le résultat antérieur (56% de commentaires) mais s'explique aisément par une préférence sur un autre item à la question précédente.

peut effectuer un travail agissant fortement sur son interlangue mais de manière sécurisée grâce au guidage de l'enseignant. Il peut donc entreprendre par la suite un processus d'autocorrection. C'est dans cette optique que mon projet se développe et les résultats obtenus à la question 19b montrent que les enseignants sont déjà préparés à une démarche intégrale de correction. Toutefois, et un des professeurs le souligne : « rarement le temps de mettre plus que très bien », il est parfois compliqué de tout faire. Le manque de temps est toujours un facteur déterminant dans nos choix pédagogiques. Ce qui implique que le dispositif d'autocorrection que j'entends proposer doit être léger, faciliter le travail de l'enseignant et non lui rajouter une charge de travail supplémentaire.

2.3.4. Autocorrection des apprenants

Comme nous l'avons vu dans le point précédent entre 46% et 54% donne une démarche et des outils à l'apprenant pour s'autocorriger. Ainsi, 75% des enseignants déclarent faire un suivi des PE après leur correction, voir [Annexe n°2 - question 20](#). Une grande majorité d'entre eux propose ainsi d'aider les apprenants à s'autocorriger (80%) ou de s'autocorriger entre pairs (55%) et 70% proposent des activités de remédiation. On constate une forte volonté des professeurs d'accompagner les apprenants dans leur démarche puisque seulement 35% laissent les apprenants s'autocorriger, seuls, à la maison, voir [Annexe n°2 - question 20b](#).

Durant cette partie, nous avons pu constater de quelle manière les professeurs amènent les apprenants à réfléchir sur leurs erreurs, cherchent des techniques pour déstabiliser les erreurs récurrentes, proposent des parcours de remédiation et encouragent l'autonomie des apprenants. J'ai été surpris par la quantité importante de propositions originales et par la créativité dont ils font preuve pour aider les apprenants à dépasser leurs erreurs. Néanmoins j'ai aussi constaté que le manque de temps était un facteur récurrent. Pour permettre de dépasser cette contrainte je crois qu'il est essentiel de mutualiser les pratiques afin que ce qui serve à l'un serve aussi aux autres. C'est la raison pour laquelle je souhaiterais que ma grille soit utilisable par tous et que j'intégrerai une démarche pour permettre d'assimiler son fonctionnement par étapes.

3. Bilan des entretiens

J'ai eu l'opportunité de discuter avec trois personnes expertes dans le domaine du FLE : une professeure spécialisée dans les corrections, un Directeur d'AF et un Maître de Conférences.

Chacun a eu un impact très fort dans ma démarche et a guidé soit mes lectures théoriques soit ma démarche dans mon projet.

Avec la professeure, j'ai pu constater l'écart qu'il y avait entre le monde des enseignants et de la didactique d'un côté et celui d'un public non spécialiste de l'autre. Les formations qu'elle propose sur le statut de l'erreur et qui surprennent les participants qui ne viennent pas du FLE, m'ont amené à me pencher sur une étude diachronique du statut de l'erreur notamment avec la lecture de Reuter et Astolfi. C'est aussi sa démarche de correction et de remédiation qui m'a amené à considérer les codes de correction d'une manière plus attentive.

Le Directeur d'AF avait une expérience internationale et il m'a expliqué les différences culturelles qu'il pouvait y avoir d'un pays à l'autre et leurs répercussions dans l'enseignement du FLE. Cela a beaucoup joué dans ma décision de me cibler sur un public hispanophone. Par ailleurs, son passé dans l'enseignement public m'a convaincu que je devais relier travail de la production écrite en milieu scolaire et en FLE. En effet, il y a beaucoup de travaux qui ont été réalisés dans ce cadre. En particulier ses interventions m'ont donné envie de reprendre l'étude du groupe EVA qui m'avait paru trop compliquée la première fois mais qui m'a enthousiasmé la seconde.

Enfin, par sa clarté et sa précision, le dernier intervenant, Maître de Conférences qui connaît bien les examens DELF, m'a amené à réfléchir sur les descripteurs du CECRL, sur les référentiels et sur la manière dont on pouvait partir de ces éléments pour les adapter à sa manière. Il m'a par ailleurs donné beaucoup de conseils de remédiation, entre autres le passage par l'oral pour améliorer l'écrit, qui me semble une idée intéressante à explorer. Enfin, il m'a obligé à m'interroger sur ce que je croyais savoir et maîtriser, notamment sur la définition de certains concepts linguistiques que j'abordais encore trop superficiellement.

Maintenant que j'ai pu obtenir suffisamment d'informations et même davantage que je n'en pourrai traiter je vais les utiliser pour construire ma grille d'autocorrection.

Chapitre 8. Construction d'une grille d'autocorrection de la PE pour apprenants de FLE de niveau A2

Après avoir analysé l'ensemble des informations recueillies dans le chapitre précédent, j'ai pu définir un certain nombre de critères essentiels pour la grille d'autocorrection que je veux construire.

1. Démarche d'élaboration de mon projet d'ingénierie

Dans un premier temps j'ai fait une liste des objectifs linguistiques et pragmatiques correspondant au niveau A2. J'ai volontairement écarté ceux qui étaient trop spécifiques à une leçon en particulier et sélectionné ceux qui posent le plus de problèmes à un public hispanophone.

J'ai ensuite équilibré le nombre de codes entre les compétences et décidé d'en limiter le nombre au maximum pour cibler certains types d'erreurs dans un premier temps. Je n'ai pas souhaité développer chaque critère en plusieurs sous critères, compte tenu du fait qu'avec un public adulte, ils sont davantage autonomes sur leurs erreurs. Aussi un code assez général mais avec l'endroit de l'erreur soulignée m'a paru suffisant notamment en ce qui concerne les accords.

J'ai aussi décidé d'abandonner les numéros trop abstraits et j'ai opté pour le code qui m'a semblé le plus intuitif à mémoriser. Toutefois, je pense que les apprenants auront besoin d'avoir la grille avec eux pour corriger leur texte. Garder un code basé sur les compétences aidera à faire prendre conscience que la partie linguistique n'est pas la plus importante.

En ce qui concerne la remédiation :

- J'ai réutilisé la consigne comme le faisait Adouache (2015) afin de guider les apprenants.

- J'ai également utilisé le système de questions du tableau EVA (Groupe EVA 1991) afin de mettre l'apprenant en réflexion et arriver par lui-même à trouver la réponse. J'ai néanmoins repris le système d'Adouache (2015) concernant les propositions ou explications de réponses. Il y a donc un travail en deux temps : réflexion puis recherche de solution. Il m'a semblé que proposer seulement des exemples ne correspondait pas à un public adulte, aussi j'ai tenté d'agir sur leur pratique. Par exemple sur le lexique, j'ai essayé de les amener à mieux utiliser le dictionnaire.

Enfin j'ai organisé la grille comme une grille du DELF dans la mesure où professeurs et apprenants sont habitués à l'utiliser et ainsi elle sera plus facile à assimiler.

J'ai ensuite construit une démarche d'évaluation formative en trois étapes reprenant les principes de Tagliante (2005)

2. Présentation de ma démarche formative et grille d'autocorrection de la PE

Contexte du projet :

Public : jeunes adultes hispanophones

Lieu : Alliance Française ou Institut Français

Niveau : A2

Durée : 2 mois et demi

Compétence : PE

Rythme de travail : 30 minutes par semaine en groupe classe et 30 minutes hors classe

Matériel : Grilles d'autocorrection de la PE : Annexe n°5 grille 4 [A](#) et [B](#)

Étape préparatoire :

- En amont, le professeur sélectionne une liste de critères de correction pertinents par rapport au niveau du groupe et basés sur la progression du CECRL (aspects linguistiques, pragmatiques, socioculturels). Dans le cadre de ce mémoire et compte tenu du niveau choisi (A2) je me suis limité à :

- 2 critères sur la compétence socioculturelle : les formules de politesse dans une carte postale amicale, le vouvoiement

- 3 critères sur la compétence pragmatique : la ponctuation, l'expression de sentiments, l'organisation du texte et les connecteurs

- 8 critères sur la compétence linguistique avec :

- 2 critères lexicaux : l'orthographe et l'utilisation appropriée du vocabulaire

- 3 critères sur la morphologie verbale : la conjugaison, l'utilisation appropriée de l'auxiliaire être au passé composé, et le choix des temps verbaux

- 3 critères incontournables qui ne correspondent pas spécialement au public espagnol mais où l'on rencontre toujours des erreurs : le genre, le nombre, les prépositions.

Ensuite le professeur définit un code de correction et élabore une grille d'autocorrection correspondante qu'il utilisera durant tout le projet :

- J'ai souhaité me concentrer sur les erreurs récurrentes et qui ont tendance à se stabiliser. J'ai donc tenté d'utiliser un questionnaire pour prendre conscience de ce qui a pu causer l'erreur. Je me suis basé sur ma connaissance du public hispanophone pour formuler et orienter les questions. J'ai utilisé le « je » pour impliquer les apprenants lorsqu'ils se posent les questions.

Première étape :

- À la fin du premier cours, le professeur présente le projet et les apprenants réalisent à la maison ou directement en classe afin d'officialiser un peu plus la démarche une production écrite de niveau A2 sans outils (ni google, ni dictionnaire) afin de prendre une mesure de leurs compétences :

- ici, ma grille correspond à une PE de type carte postale de vacances : vous êtes en vacances en France et vous décidez d'envoyer une carte à l'un de vos amis. Vous parlez des lieux que vous avez visités et des activités que vous avez faites. Vous dites ce que vous avez aimé et détesté, vous exprimez votre opinion sur les français.

- Le professeur corrige les copies à la maison en soulignant les erreurs sans les corriger mais en utilisant le code de correction des erreurs qui intègrent les 3 compétences.

Deuxième étape : Découverte de la démarche.

1er temps : Présentation et correction

- En classe, le professeur rend les PE et présente à l'ensemble des apprenants les codes de correction et la grille d'autocorrection afin que les apprenants sachent quels types d'erreurs ils ont fait et comment ces types d'erreurs peuvent se corriger. Les apprenants corrigent leurs erreurs en classe seul ou en binômes (co-corrrection par les pairs) et le professeur vient aider si nécessaire.

2eme temps : Auto-évaluation et implication affective et cognitive des apprenants.

- Chaque apprenant comptabilise le type d'erreur qu'il fait le plus souvent et essaye de comprendre pourquoi il a commis cette erreur grâce à une discussion de classe guidée par le professeur où certains mécanismes peuvent apparaître (faute de performance, calque de langue source vers la langue cible, erreur due à l'instabilité de l'interlangue, manque de travail personnel). Ce moment est aussi l'occasion de dédramatiser l'erreur et de l'intégrer comme étape nécessaire à l'apprentissage. Ensuite, chaque apprenant évalue les endroits où il a fait beaucoup de fautes et les endroits où il n'a fait aucune faute ce qui est aussi valorisant et se fixe un objectif de bimestre en terme de réduction des erreurs. Cet objectif devra être énoncé devant le groupe ce qui en plus de l'impliquer personnellement, l'implique par rapport à la classe et rend l'objectif plus fort.

Troisième étape : La mise en pratique

- Chaque semaine une PE sera réalisée à la maison. Les apprenants après l'avoir terminée devront relire leur PE en se concentrant sur la traque des erreurs possibles correspondant à l'objectif qu'ils se sont fixé et ceci grâce à la grille d'autocorrection. Ensuite, le professeur corrigera les PE et durant la classe suivante, les apprenants auront le temps pour corriger individuellement ou en binômes les erreurs restantes que le professeur aura signalées.

- Les exercices structuraux étant peu efficaces, la remédiation passera par l'oral, à travers des jeux de rôle sur le thème des PE.

Quatrième étape :

- Au bout d'un mois un premier bilan en groupe sera réalisé. Chaque apprenant sera invité à réfléchir sur sa progression et comparer sa dernière PE avec sa première PE. Il pourra voir s'il a atteint son objectif et dans ce cas s'en fixer un nouveau pour la deuxième partie du bimestre ou alors s'interroger sur ses méthodes de travail avec le professeur si l'objectif n'a pas été atteint. Ce sera aussi un moment pour le professeur pour évaluer le dispositif et y apporter des ajustements en fonction des résultats obtenus par les apprenants.

- Dans le cas où malgré les efforts de correction un apprenant aurait du mal à atteindre ses objectifs, le professeur pourra lui proposer un cours individualisé d'une demi-heure sur le type SOS qui se pratique dans de nombreuses Alliances Françaises afin d'analyser plus en profondeur quel point en particulier bloque l'apprenant et comment surmonter la difficulté.

Cinquième étape : La mise en pratique

- La cinquième étape se déroule comme la troisième étape mais avec les nouveaux objectifs.

Dernière étape :

- Une dernière PE est réalisée et les apprenants sont invités à réfléchir sur leur apprentissage durant ce bimestre et sur l'évolution de leurs erreurs. Bien sûr, ils évalueront leur progrès mais aussi réfléchiront aux stratégies qu'ils auront mises en place pour s'améliorer (chaque apprenant a sa propre intelligence et ses propres astuces : ce sera un moment pour mettre en commun les savoir-apprendre) et évalueront le dispositif dans son ensemble afin qu'il puisse être amélioré par le professeur dans les sessions suivantes.

Dans le cas de mon dispositif j'évaluerai si tous les items ont été pertinents et si mes propositions de remédiation ont été efficaces. Dans le cas contraire, je n'hésiterai pas à montrer mon dispositif à d'autres enseignants plus expérimentés pour profiter de leurs remarques, comme ça a été le cas avec le questionnaire professeur.

- Le but sera d'inciter les apprenants à devenir acteur de leur apprentissage en s'impliquant cognitivement et à s'appropriier progressivement les outils essentiels que sont l'autocorrection et l'auto-évaluation.

3. Limites du projet et de ma démarche

Dans la mesure où je n'ai pas pu encore tester mon projet d'ingénierie, toutes les conclusions que j'ai pu en tirer restent seulement des hypothèses. Je pense qu'il mériterait d'être testé une première fois sans intégrer toute la démarche formative pour tester la validité de la grille et proposer une deuxième version plus ajustée avant de l'utiliser sur tout un bimestre de cours. Par ailleurs, j'ai éprouvé beaucoup de difficultés sur la partie pragmatique. Je n'ai trouvé aucune grille qui incorporait cette partie et je pense avoir compris pourquoi. Il est compliqué de proposer une remédiation en autonomie sur des choses comme « exprimer ses sentiments ». Cela va bien au-delà de quelques structures de phrases qu'on répète comme un automate. L'un des intervenants que j'ai interviewé m'a expliqué que pour ce genre de chose on traitait l'écrit par l'oral et l'oral par l'écrit. Peut-être que la remédiation pour la partie pragmatique aurait dû se faire en binôme sous forme de jeu de rôles. Au final, j'ai la sensation que les travaux du groupe EVA représentent une mine d'or mais qui demande une grande expérience pour savoir en tirer correctement

profit. Je garderai en tout cas dans mes pratiques cette idée du questionnement et j'essaierai de le développer davantage dans une version améliorée de ma grille, car cela rentre totalement en résonance avec les éléments théoriques sur l'interlangue que j'avais abordés.

Conclusion

La quantité importante de matériel innovant concernant la remédiation et le travail des apprenants sur leurs erreurs, montre que dans le monde du FLE les pratiques ont considérablement évolué, notamment sous l'impulsion du Conseil de l'Europe. La grille que j'ai proposée est une tentative de réunir à la fois le savoir-faire du français scolaire et du FLE afin d'utiliser l'erreur comme un outil d'apprentissage efficace. Au cours de mes recherches j'ai constaté que les apprenants étaient particulièrement réceptifs à ce genre d'initiative et souvent en avance quant à leur perception des choses. Si certains débats récurrents brossent encore un tableau désastreux de l'école avec des apprenants qui font trop de fautes, les principaux concernés, eux, n'hésitent plus à se lancer, quitte à se tromper et à recommencer. Mais en commettant des erreurs ils nous poussent aussi à réfléchir à nos pratiques. C'est la raison pour laquelle, j'espère que l'utilisation de cette grille d'autocorrection que j'ai élaborée n'est pas la fin d'une démarche mais le début d'un processus de correction que je pourrai améliorer et mutualiser avec mes apprenants et mes collègues.

Bibliographie

Aoudache, M. M. (2015). Engager les apprenants de FLE dans l'autorégulation de leurs productions écrites : le cas des grilles d'autorégulation alphanumériques. (Mémoire de Master 2, UGA). Consulté le 15 Avril à l'adresse <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01176985>

Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner* (10^e ed.). Montrouge : ESF éditeur.

Bloomfield, L. (1970). *Le langage*. Paris : Payot.

Bonniol, J.-J., Wittwer, J. et Université Bordeaux-II. (1981). *Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires*.

Charmeux, É. (2012). Ne pas faire de l'erreur un échec. *Cahiers pédagogiques*, (494), 12-13.

Chomsky N. (1972). « Théorie linguistique », *LFDLM*, 88.

Chua, A. (2011). *L'Hymne de bataille de la mère tigre*. Paris : Gallimard

Connac, S. (2012). Autorise-t-on nos élèves à se tromper ? *Cahiers pédagogiques*, (494) 14-15.

Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Paris : Didier. Consulté le 24 novembre 2020, à l'adresse <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Corder, S. Pit. (1971). « Le rôle de l'analyse systématique des erreurs en linguistique appliquée », *Bulletin CILA*, 14 : 6-15. Consulté le 22 novembre 2020, à l'adresse <http://doc.rero.ch/record/28825>

Corder, S. Pit. (1980a). Que signifient les erreurs des apprenants ? *Langages*, 14^e année, (57), Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, 9-15. Consulté le 22 novembre 2020, à l'adresse http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458726X_1980_num_14_57_1833

Corder, S. Pit. (1980b). La sollicitation de données d'interlangue. *Langages*, 14^e année, (57), Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère, 29-38. Consulté le 22 novembre 2020, à l'adresse https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1980_num_14_57_1835

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International.

Debyser, F. (1970). La linguistique contrastive et les interférences. *Langue française*, (8), Apprentissage du français langue étrangère, 31-61. Consulté le 20 novembre 2020, à l'adresse https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5527

- Endrizzi, L. et Rey, O. (2008). L'évaluation au cœur des apprentissages. *Veille scientifique et technologique - Institut national de recherche pédagogique*, (39), 1-18. Consulté le 10 novembre 2020, à l'adresse <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?dossier=39&lang=fr>
- Fiard, J. et Récopé, M. (2012). Le parcours difficile de l'apprenant. *Cahiers pédagogiques*, (494), 18-20.
- Galisson R. et Coste D. (dir.) (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Vanves, Paris : Hachette.
- Galligani, S. (2003). « Réflexion autour du concept d'interlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français », *Linx*, (49), 141-152.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier.
- Grosjean, F. (1984). « Le bilinguisme : vivre avec deux langues ». *TRANEL*, (7), 15-41. Consulté le 01 novembre 2020, à l'adresse <http://doc.rero.ch/record/20164>
- Groupe EVA. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire* (6^eed.). Paris : Hachette
- Han, Z-H. (2003). Fossilization: From simplicity to complexity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(2), 95-128. Consulté le 24 novembre 2020, à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/292353867_Han_Z-H_2003_Fossilization_From_simplicity_to_complexity_International_Journal_of_Bilingual_Education_and_Bilingualism_62_95-128
- Hymes, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier.
- Legras, B. (2008). « Violence ou douceur. Les normes éducatives dans les sociétés grecque et romaine ». *Histoire de l'éducation*, (118), 11-34. Consulté le 10 novembre 2020, à l'adresse <http://journals.openedition.org/histoire-education/2018>
- Lussier, D. (1992). *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Vanves, Paris : Hachette FLE.
- Luste-Chaa, O. (2009). *Les acquisitions lexicales en français langue seconde : conceptions et applications* (Thèse de doctorat, Université Paul Verlaine - Metz). Consulté le 10 novembre 2020, à l'adresse <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-01752660/document>
- Marquilló Larruy, M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.
- Mattey, M. et Aleksandrova, T. (2017). NRX7X000. *Théories de l'acquisition et de l'apprentissage des langues étrangères*. CNED, UGA.
- Mègre, B. et Riba, P. (2015). *Démarche qualité et évaluation en langues*. Paris : Hachette FLE

- Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : PUF.
- Nez, E. (2012). Trouver le bon dispositif. *Cahiers pédagogiques*, (494), 42-43.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formative. *Cahiers pédagogiques*, (280), 47-63. Consulté le 10 novembre 2020, à l'adresse <https://www.barbeypedagogie.fr/4-didactique-1/georgette-nunziati-1-%C3%A9valuation-formative/>
- Porquier, R. et Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.
- Puren, C. (2006). *L'évaluation a-t-elle encore un sens ?* Consulté le 20 novembre 2020, à l'adresse https://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=36
- Py, B. (1980). Quelques réflexions sur la notion d'interlangue. *TRANEL* (Travaux neuchâtelois de linguistique), 1, 31-54. Consulté le 22 novembre 2020, à l'adresse <http://doc.rero.ch/record/20127>
- Reason J. (1993). *L'Erreur humaine*. Paris : PUF.
- Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école : De l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Roberge, J. (2006). L'utilisation d'un code de correction pour identifier les erreurs de langue : lequel choisir ? *Correspondance*, 11(4). Consulté le 24 Novembre 2020 à l'adresse <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-correction-dans-tous-ses-etats/lutilisation-dun-code-de-correction-pour-identifier-les-erreurs-de-langue-lequel-choisir/>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL* (International Review of Applied Linguistics), 10:3, 209-231. Consulté le 23 novembre 2020, à l'adresse https://www.academia.edu/21533333/Selinker_Interlanguage
- Selinker, L. et Lamendella, J.T. (1978). Two perspectives on fossilization in interlanguage learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 3(2), 143-191. Consulté le 24 novembre 2020, à l'adresse <http://www.jstor.org/stable/43136004>
- Scovel, T. (1977). The Ontogeny of the Ability to Recognize Foreign Accents. Henning, C.C. (ed.) *Proceedings of the Second Language Research Forum*, pp. 38-47. New York : UCLA.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE International.
- Trimaille, C. (2019). NRFCXX02 : *Plurilinguismes et identités*. CNED, UGA.
- Valéry, P. (2016 [1935, 1^{er} ed.]). *Le bilan de l'intelligence*. Paris : Éditions Allia.

Vigil, N. A. et Oller, J.W.,Jr. (1976). Rule fossilization : A tentative model. *Language Learning*, 26(2), 281-295. Consulté le 24 novembre 2020, à l'adresse https://www.researchgate.net/publication/229644912_Rule_fossilization_A_tentative_model

Vogel, K. (1995). *L'interlangue : la langue de l'apprenant*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Sitographie

Lumni : <https://www.lumni.fr/article/une-petite-histoire-de-l-education> (consulté le 12 novembre 2020).

Débat sur les notes : <https://www.youtube.com/watch?v=7FltElz4Wvg> (consulté le 21 novembre 2020).

Site du Conseil de l'Europe : <https://www.coe.int/fr/web/portfolio> (consulté le 24 novembre 2020)

Grille de correction de la PE du DELF niveau A2 https://www.france-education-international.fr/sites/default/files/atoms/files/a2_grille_pe.pdf (consulté le 24 novembre 2020)

Sigles et abréviations utilisés

AC :	Analyse Contrastive
AE :	Analyse des Erreurs
AF :	Alliance Française
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
DELFF :	Diplôme d'Étude en Langue Française
DAEFLE :	Diplôme d'Aptitude à l'Enseignement du Français Langue Étrangère
DALF :	Diplôme Approfondi en Langue Française
FLE :	Français Langue Étrangère
FLES :	Français Langue Étrangère et Seconde
FOU :	Français sur Objectif Universitaire
MELS :	Ministère d'Éducation du Loisir et du Sport (Québec)
PE :	Production Écrite
PEL :	Portfolio Européen des Langues
PO :	Production Orale
TBI :	Tableau Blanc Intégré

Table des annexes

Annexe 1 Exemples de corrections de PE.....	92
Annexe 2 Questionnaire Professeur.....	99
Annexe 3 Questionnaire Apprenant.....	114
Annexe 4 Guides d'entretien semi directif.....	121
Annexe 5 Transcription des entretiens.....	126

Annexe 1

Exemples de corrections de PE

Correction du brouillon d'une production orale d'un apprenant de niveau B1, en cours particulier dans une AF :

№ _____ Tema: _____ Fecha: 1 / 1

Production Orale: Les jeux de vidéo

1. Introduction

Après la ~~apparition~~ ^{répétition} et l'évolution de technologie, avec la ~~apparition~~ ^{la diffusion} de ~~un~~ ordinateur, de internet et de téléphone, il y a ~~été~~ ^{la diffusion} de ~~un~~ jeux vidéo et une ~~évolution~~ ^{évolution} ~~des~~ ^{de} ~~mêmes~~ ^{de exister} dans la société moderne, où les enfants ~~naissent~~ ^{naissent} et se ~~développent~~ ^{développent} avec technologie et son premier contact est avec ~~jeux~~ ^{jeux} vidéos. ~~Il~~ ^{IL} est très important ~~de~~ ^{de} analyser notre position et ~~faire~~ ^{IL} que les parents ~~axons~~ ^{axons} la même question, pour une éducation plus consciente.

De quelle manière les jeux vidéo ~~peut~~ ^{PEUVENT} contribuer à la violence?

Je vais exposer un plan comparatif. Et dans une première partie je présenterai ~~quelques~~ ^{DES} arguments qui ~~parle~~ ^{S'EXPLIQUENT} à ~~favor~~ ^{favor} de cette problématique et ~~affirmer~~ ^{au} que les jeux ~~générent~~ ^{générent} violence ~~ou~~ ^{le} ~~raisonnement~~.

Dans une deuxième partie, je ~~exposerais~~ ^{EXPOSERAI} d'autres arguments qui sont en faveur des jeux-vidéo ~~et~~ ^{expliquant} comment leur utilisation peut contribuer à l'éducation.

D'abord, il y a beaucoup de ~~vidéos~~ ^{JEUX-} qui diffusent ~~les~~ ^{DES} meurtres, ~~de~~ ^{DES} sang et des crimes.

- Pour ~~exemple~~ ^{par} ~~ta~~ ^{fatality} ?

Je crois que ~~le~~ ^{DE} depuis le nom est très sanglant et violent personnellement je n'aime pas les jeux vidéo.

Par ailleurs, les entreprises ~~disent~~ ^{disent} que nous vivons dans un monde violent.

- C'est le cas du cherche fait, où ~~se~~ ^{se} expose une ~~déclaration~~ ^{déclaration} similaire.

De mon point de vue, nous ne pouvons pas ~~reforcer~~ ^{reforcer} cela avec des moyens récréatifs.

Annexe n°1 - texte 1A

Maintenant que nous ^{avons} ~~avons~~ développé ^{les} ~~les~~ deux arguments qui disent que les jeux vidéo sont violents ~~est~~, ~~je~~ je vais développer deux idées contraires.

Premièrement, il y a beaucoup de éducateurs qui utilisent d'autres types de jeux pour apprendre ^{certains} quelques choses dans les cours.

En particulier c'est le cas ^{des} ~~des~~ conjugaisons, idiomes, ^{autres} ~~autres~~ chiffres, ^{des} ~~des~~ jeux ^{PEPAGAGGIO}

Particulièrement je utilise ^{ce} ~~ce~~ type de applications.

Également d'autres parents disent ^{des} ~~des~~ choses similaires pour récompenser ^{leurs} ~~leurs~~ enfants.

Or = sin embargo

Pour conclure

- Contrôle
- Information
-

Technique PO/PE
Production orale

Contribuer une entreprise les langues de nombreux

Par exemple
Par ailleurs.

B Z

plus grand développement

Jeux vidéo

Qui est-ce qui joue
Ce-a-quoi

important
enfants
Sanguin

Place adverbale
- ce phon
- erreurs & répétitions.

Correction d'une production écrite d'un apprenant de niveau B1, en cours particulier dans une AF :

N° [redacted] Tema: Production écrite

Bou ~~de~~ ^{de} Poline
252, rue Simon Bolivar
95050 P2
Le 18 ~~de~~ ^{de} Juin 2019

Objet: Demande ^{de} une solution

Madame, Monsieur

Je me ~~permet~~ ^{permet} de vous ~~écrire~~ ^{écrire} la présente afin de vous faire ~~connaître~~ ^{connaître} ~~mon~~ ^{mon} inquiétude ~~pour~~ ^{pour} ~~l'attente~~ ^{l'attente} les problèmes ~~avec~~ ^{avec} le vol AZ 2209 ~~le~~ ^{le} ~~dernier~~ ^{dernier} samedi à 7h15 à destination de la Guadeloupe. ~~le~~ ^{le} samedi dernier

~~le~~ ^{le} ~~matin~~ ^{matin} de samedi ~~je~~ ^{je} suis arrivée dans la zone d'embarquement à ~~l'heure~~ ^{l'heure} ~~marquée~~ ^{marquée} (~~et~~) par votre compagnie aérienne et seulement ~~à~~ ^à ~~ce~~ ^{ce} ~~moment~~ ^{moment} là ~~que~~ ^{que} votre vol ~~a~~ ^a ~~été~~ ^{annulé} ~~de~~ ^{de} plus, votre ~~départ~~ ^{départ} ~~ne~~ ^{ne} ~~propose~~ ^{propose} aucune information pour ~~expliquer~~ ^{expliquer} cet événement, ~~et~~ ^{et} je n'ai ~~pas~~ ^{pas} ~~reçu~~ ^{reçu} aucun service ~~ou~~ ^{ou} ~~prise~~ ^{prise} en charge pour ~~ce~~ ^{ce} ~~préjudice~~ ^{préjudice} ~~à~~ ^à ma ~~personne~~ ^{personne} ~~ou~~ ^{ou} ~~à~~ ^à ~~celle~~ ^{celle} d'une personne.

Je me sens profondément ~~de~~ ^{de} ~~ce~~ ^{ce} ~~préjudice~~ ^{préjudice} ~~et~~ ^{et} ~~ce~~ ^{ce} ~~est~~ ^{est} ~~un~~ ^{un} ~~fait~~ ^{fait} ~~lamentable~~ ^{lamentable} ~~mais~~ ^{mais} encore, votre entreprise ~~à~~ ^à ~~moins~~ ^{moins} que ~~n'est~~ ^{n'est} pas professionnelle, c'est-à-dire, je ne suis ~~pas~~ ^{rien} ~~satisfaite~~ ^{satisfaite} de vos services ~~et~~ ^{et} ~~que~~ ^{que} j'aimerais avoir ~~une~~ ^{une} indemnisation pour ~~tous~~ ^{tous} les problèmes ~~qui~~ ^{qui} m'ont ~~été~~ ^{été} ~~causés~~ ^{causés}.

Tout d'abord, ~~je~~ ^{je} ~~ai~~ ^{ai} ~~fait~~ ^{fait} une réservation ~~à~~ ^à un hôtel pour une semaine ~~à~~ ^à bord de mer, ~~que~~ ^{que} déjà ~~il~~ ^{il} ~~est~~ ^{est} payé et sans option ~~de~~ ^{de} ~~remboursement~~ ^{remboursement} ~~ou~~ ^{ou} ~~annulation~~ ^{annulation} ~~et~~ ^{et} ~~que~~ ^{que} j'avais déjà payé ~~et~~ ^{et} sans possibilité ~~de~~ ^{de} ~~remboursement~~ ^{remboursement}.

Annexe n°1 - texte 2A

TEMA

FECHA

4 ^{Día} / 10 ^{Mes} / 17 ^{Año}

Chelita Urquidi

Elle est née en 1920 à Potosí. Elle s'appelait Graciela Urquidi Yanguas mais tous l'appelaient Chelita^{as}.

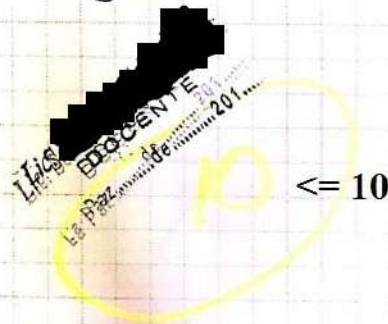
Elle a été une danseuse de ballet et aussi elle a été professeur de danse folklorique.

En 1940 elle a déménagé à Buenos Aires où pendant cinq ans, il a étudié la danse classique et moderne.

En 1962, elle a assumé la direction du Ballet Officiel de Bolivie.

Elle a reçu des prix pour son travail de défense et de diffusion de la danse folklorique bolivienne.

Elle est morte en 2006 à La Paz.



Correction d'une présentation écrite simple en FOU, cours en groupe :

TEMA [REDACTED] FECHA Día / Mes / Año

TAREAS

BIOGRAPHIE

Je m'appelle [REDACTED]. J'ai 26 ans. Je suis née à La Paz. J'ai étudié Odontologie et aussi j'ai étudié pour bartender. Je suis barmaid et j'ai travaillé comme barmaid dans restaurants mais aujourd'hui je travaille en une discothèque et je étudie la sociologie.

9 => Lic. [REDACTED] DOCENTE La Paz, de 201.....

Annexe n°1 - texte 5

Si + VERBE AU PRÉSENT DE L'INDICATIF + VERBE AU *Future Simple*

NOMS	AI
La chaleur	C

a-z C. Maintenant, complétez les phrases suivantes avec vos propres idées.

- Si les puits de pétrole de la planète s'épuisent, ce sera trop tard en 10 ans
- Si on découvre qu'il y a de la vie sur Mars, 3 => on détruira aussi l'espace
- Si la population mondiale continue à augmenter au rythme actuel, les concentrations de gaz augmentent autant la population. augmenteront aussi les concentrations de gaz
- Si les glaces des pôles fondent, le niveau de la mer s'élèvera
- Si on continue à polluer les mers, les animaux de la mer mourront

B. Constru à partir de parfois irr toutes les

C. Les n masculi ont-elle

86 | quatre-vingt-six

Annexe n°1 - exercice 1

Annexe 2

Questionnaire Professeur

[Retour](#)

Pour les questions ouvertes, seules quelques réponses seront listées pour ne pas surcharger cette annexe.

Question 1 : Quelle formation avez-vous suivie pour devenir professeur de FLE ?

Master FLE : 6 réponses
License en langues étrangères : 7 réponses
License en Linguistique : 7 réponses
License en français : 1 réponse
Master enseignement : 1 réponse
Master diffusion du français : 1 réponse
DAEFLE : 1 réponse
Diplôme C2 : 1 réponse

Question 2 : Depuis combien d'années enseignez-vous en FLE ?

Moins de 3 ans : 7 réponses
entre 3 et 9 ans : 10 réponses
entre 10 et 20 ans : 5 réponses
plus de 20 ans : 3 réponses

Question 3 : Dans quel(s) pays enseignez-vous ?

Bolivie : 12 réponses
Colombie : 8 réponses
France : 3 réponses
Japon : 1 réponse
Djibouti : 1 réponse

Question 4 : Dans quel(s) type(s) d'établissement(s) enseignez-vous ?

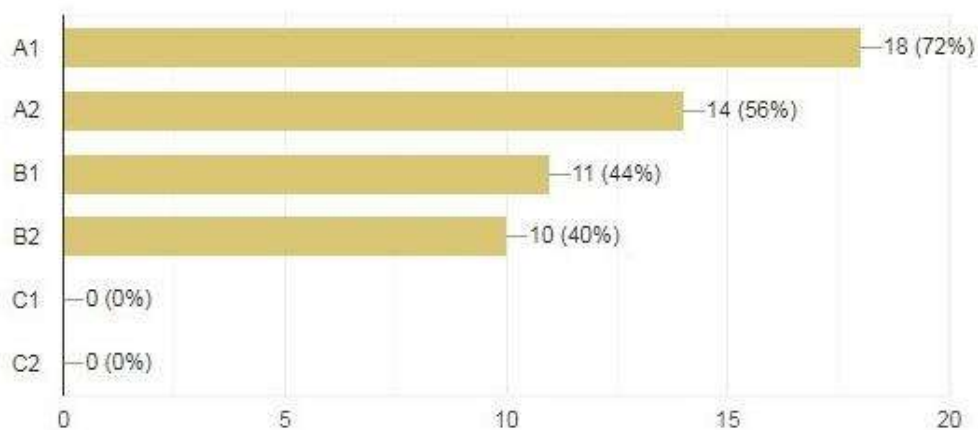
AF : 17 réponses
Universités : 4 réponses
École publique : 2 réponses
Greta : 1 réponse
Cours particulier : 1 réponse
Institut privé : 4 réponses
Institut Français : 1 réponse

Question 5 : Avec quel type de public travaillez-vous principalement ? (retour)

Tout public : 4 réponses
Adultes : 10 réponses
Adolescents, adultes : 7 réponses
Enfants, adultes : 1 réponse
Enfants, adolescents : 2 réponses
Enfants : 1 réponse

6 - Quel est le niveau que vous avez le plus fréquemment ? (1 à 2 réponses possibles)

25 réponses



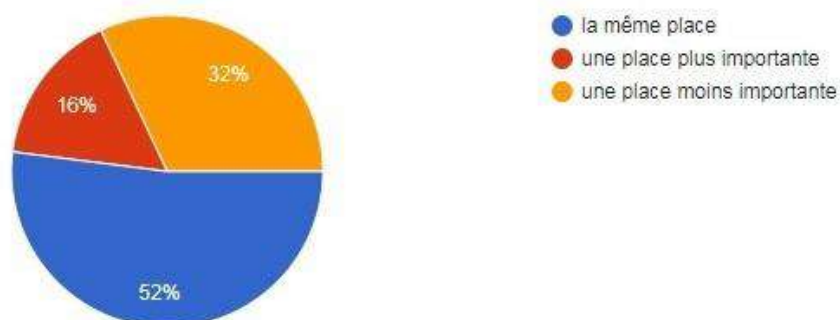
↑ [Annexe n°2 - question 6](#) ↑

Question 7 : Quel niveau préférez-vous et pourquoi ?

Tous : 2 réponses
A1 : 11 réponses
A2 : 3 réponses
A1 et A2 : 1 réponse
A1 et B2 : 1 réponse
B1 : 1 réponse
À partir de B1 : 1 réponse
B2 : 3 réponses
C1, C2 : 2 réponses

8 - Quelle place occupe le travail de la Production Écrite (PE) en heure de cours par rapport aux autres compétences ?

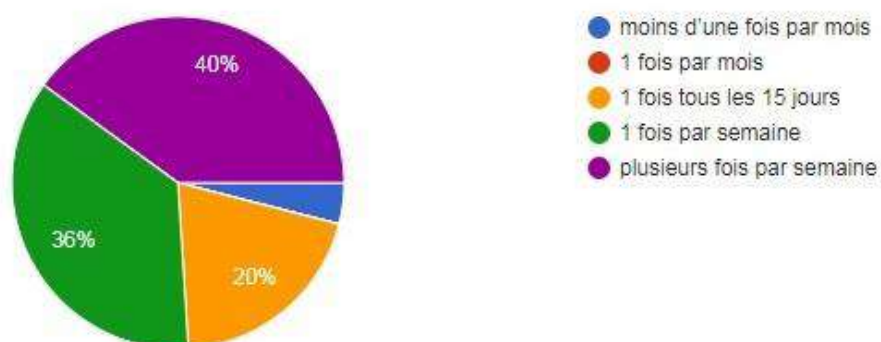
25 responses



↑ [Annexe n°2 - question 8](#) ↑

9 - À quelle fréquence donnez-vous des productions écrites à réaliser à vos élèves ?

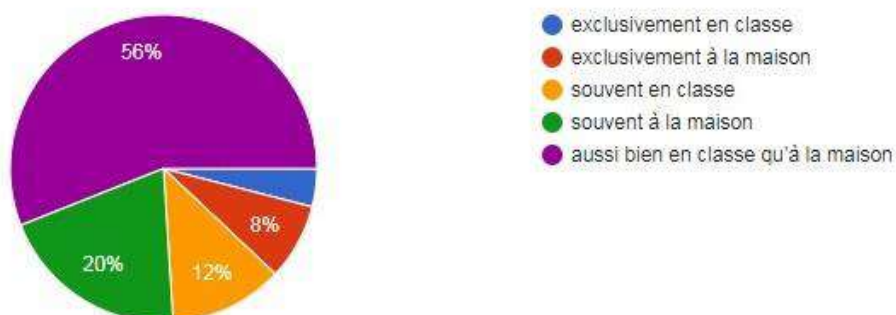
25 responses



↑ [Annexe n°2 - question 9](#) ↑

10 - Les activités de productions écrites que vous donnez à vos apprenants sont réalisées :

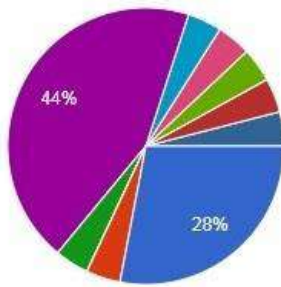
25 responses



↑ [Annexe n°2 - question 10](#) ↑

11 - Le choix d'une activité de production écrite que vous donnez est principalement lié :

25 responses



- au thème de la leçon
- au point de grammaire étudié
- au lexique étudié
- à la préparation de l'épreuve de PE de l'examen DELF/DALF
- à une tâche/projet/acte de communication particulier
- L'activité peut liée à tous ces critères à la fois, en alternance en général.
- A la nécessité de travailler toutes les compétences
- Éclectique. Ca dépend du besoin des étudiants ou de quel point il faut qu'on travaille le plus
- Tous sont importants et liés les uns aux autres.
- Un peu de tout, en relation au thème abordé où l'on puisse mettre en pratique un point grammatical ou du lexique abordés afin d'accomplir une tâche dans une situation de communication.

↑ [Annexe n°2 - question 11](#) ↑

12 - Effectuez-vous un travail préparatoire avec les élèves avant qu'ils réalisent une production écrite ?

25 responses

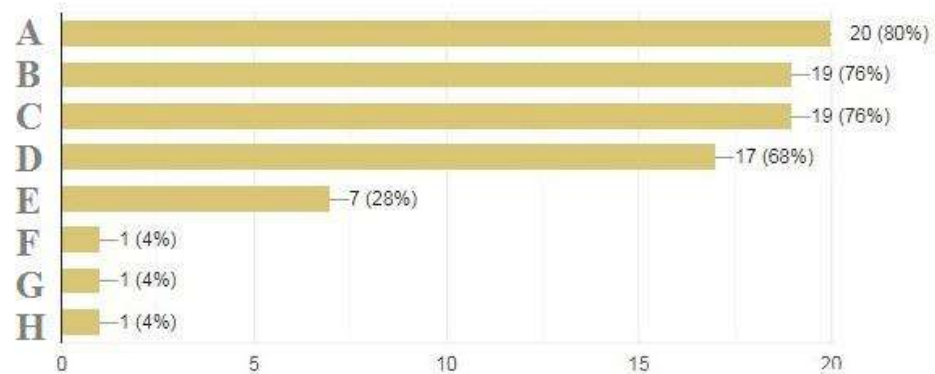


- oui
- non

↑ [Annexe n°2 - question 12](#) ↑

12b - Si oui, quel genre de travail préparatoire réalisez-vous ? (plusieurs réponses possibles)

25 réponses

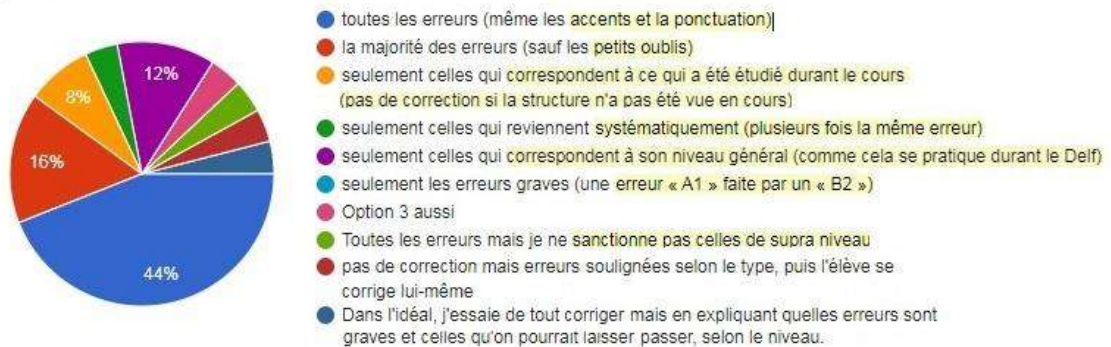


- A** explication de la consigne
- B** travail sur la structure et l'organisation du texte (niveau pragmatique)
- C** travail sur le vocabulaire et les éléments grammaticaux (niveau linguistique)
- D** travail sur le destinataire et les codes d'usage (niveau socio-culturel)
- E** travail sur l'anticipation des erreurs possibles ou de problèmes récurrents
- F** La dernière proposition est intéressante, je voudrais la mettre en place également.
- G** La production arrive toujours à la fin d'une séquence pédagogique qui prépare un peu le terrain
- H** Pas tout à la fois évidemment et je fais selon les niveaux.

↑ [Annexe n°2 - question 12b](#) ↑

13 - Lorsque vous corrigez les productions écrites, vous corrigez :

25 réponses



↑ [Annexe n°2 - question 13](#) ↑

Question 14 : Considérez-vous toutes les erreurs de la même manière ou certaines attirent-elles plus votre attention ?

Exemples de réponses :

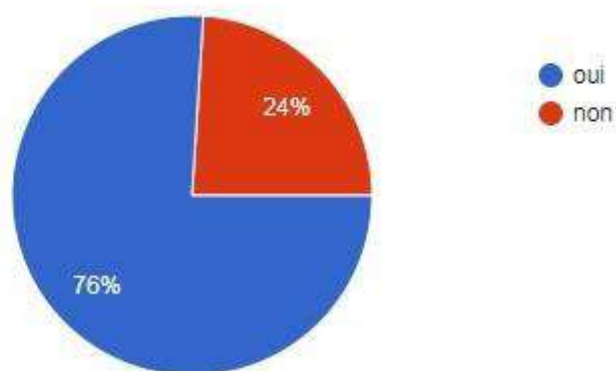
- « Les erreurs qui se répètent ou celles qui ne correspondent pas au niveau attendu attirent plus mon attention » (7 réponses de ce type).

- « Ça dépend du niveau mais je pense qu'il faut considérer un peu plus les erreurs grammaticales » (6 réponses de ce type).

- « Non, ce sont les erreurs "graves" et celles qui correspondent au niveau actuel que je retravaille après » (1 réponses de ce type).
- « J'insiste davantage sur celles qui correspondent à ce que l'apprenant a déjà vu ainsi que sur celles qui sont récurrentes pour un même apprenant » (5 réponses de ce type).
- « Si les erreurs surpassent le niveau de langue de l'étudiant (qu'il n'a pas encore appris cela, il n'y a pas de soucis). De plus, lorsque l'étudiant crée les mots ou des structures c'est intéressant de voir la forme dont ils interprètent le fonctionnement de la langue. » (1 réponses de ce type).
- « Une attention particulière est portée sur le registre et la structure en fonction de l'acte de communication » (2 réponses de ce type).

15 - Pensez-vous qu'une erreur puisse se fossiliser ?

25 responses



↑ [Annexe n°2 - question 15](#) ↑

Question 15b : Si oui, pourquoi ?

Exemples de réponses :

- « Je retrouve souvent des erreurs fossilisées. Même après y avoir consacré du temps, travaillé dessus, l'étudiant reprendra ses anciens schémas de pensée automatiques en délaissant involontairement les nouvelles notions acquises à travers une éventuelle correction effectuée. Très fréquent chez un public japonais » (1 réponse).
- « Parce qu'il n'existe pas une prise de conscience de la part de l'élève » (1 réponse).
- « Persistance de la langue maternelle » (2 réponses).
- « Parce qu'elle n'a pas été corrigée au bon moment et cette erreur peut devenir une règle pour l'apprenant » (12 réponses)
- « [...] Cette erreur s'est répétée plusieurs fois tout au long de trois modules [...] et à chaque fois je trouvais une manière différente de lui rappeler le bon usage. Vers la fin du niveau, l'apprenant a été capable de bien utiliser ce mot de liaison quelques fois, et cela suffit pour affirmer que cette erreur ne s'est pas fossilisée » (1 réponse).

Question 16 : Comment doit réagir l'enseignant face aux erreurs de ses apprenants selon vous ?

Exemples nombreux de réponses, tant elles étaient pertinentes :

- « il doit les sensibiliser afin qu'elles ne se fossilisent pas. Il doit être dans la bienveillance. »
- « À mon avis, à l'écrit on devrait faire des suggestions de correction par niveaux : signaler les erreurs sans donner les réponses, juste des indices qui permettent à l'apprenant de corriger en autonomie et le faire par niveaux, d'abord ce qui est le plus urgent et finalement ce qui relève des fautes d'orthographe simples, par exemple. »
- « Essayer plusieurs types de corrections pour éviter la fossilisation. »
- « Il faut déjà faire comprendre que c'est une erreur et qu'il y a moyen d'y remédier [...] »
- « En reformulant la question ou la phrase sans que l'élève sente cela comme une correction ou punition. »
- « Une façon consiste à lui faire se rendre compte par lui-même, à lui demander la bonne façon et éventuellement lui suggérer ou lui fournir des exercices de systématisation, qu'ils soient oraux ou écrits, en fonction de l'erreur. »
- « De manière positive, parce que les erreurs font partie de l'apprentissage cependant, elles ne doivent pas être fossilisées. »
- « Je fais la correction en général, je collecte tous les fautes et les erreurs et j'explique les règles, etc. à tout le groupe. »
- « De petites notes à la fin d'une production écrite aideraient bcp. »
- « Révision générale des erreurs les plus fréquentes parmi les élèves. »
- « Petit moment de tutorat aux élèves intéressés. »
- « Bien sûr toujours avec bienveillance mais aussi avec fermeté lorsque l'enseignant sait / suppose qu'elle peut être évitée par l'apprenant. Par fermeté, j'entends que l'enseignant peut proposer à l'apprenant qu'ils se focalisent tous les deux sur ces erreurs pendant une période donnée, sous forme de contrat ».
- « Si l'erreur concerne toute la classe, il est nécessaire de donner d'autres activités pour que l'erreur soit comprise et corrigée. »
- « Explications plus approfondies. »

- « [...] permettre aux élèves de se rendre compte de leurs erreurs, avoir un système de représentation (code erreur, code couleur, code symbole) avec les erreurs de grammaire, lexicale, sociolinguistique, etc. »
- « Tout d'abord, il faut les rassurer, ce n'est pas la fin du monde. Apprécier la logique qui les a pu faire arriver à cette erreur, c'est-à-dire, essayer de voir leur raisonnement pour mieux expliquer pourquoi ça ne va pas. »
- « Il faut rendre conscient l'élève de l'erreur de façon à parler avec lui et le lui montrer. »
- « Cela doit donner lieu à un processus de réflexion de la part de l'étudiant guidé par le professeur (par exemple lecture phonétique du mot pour signaler un accent ou une lettre manquante, de la règle de construction d'un verbe, etc...). Si l'étudiant se corrige lui-même et comprend son erreur, il a moins de chance de la répéter par la suite. »
- « L'enseignant doit répondre au message de l'étudiant en disant/écrivant une phrase contenant les mêmes informations dites correctement. »
- « Comprendre son origine et sa nature. »

17 - Comment corrigez-vous les erreurs ?

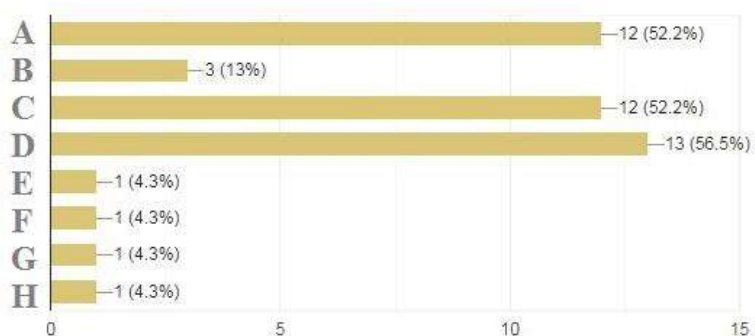
25 responses



↑ [Annexe n°2 - question 17](#) ↑

18 - Si vous laissez l'apprenant s'autocorriger comment signalez-vous l'erreur ? (plusieurs réponses possibles)

23 responses



A en entourant/soulignant l'erreur

B en utilisant un code couleur

C en utilisant un code erreur qui indique la nature de l'erreur (exemple : m/f = erreur de masculin/féminin ou A1 = erreur d'accord avec déterminant)

D en écrivant un commentaire

E Pas de code couleur mais un peu pareil, j'entoure les erreurs de grammaire et je souligne ceux d'orthographe.

F Je leur demande de récopier leurs productions en utilisant le code couleur.

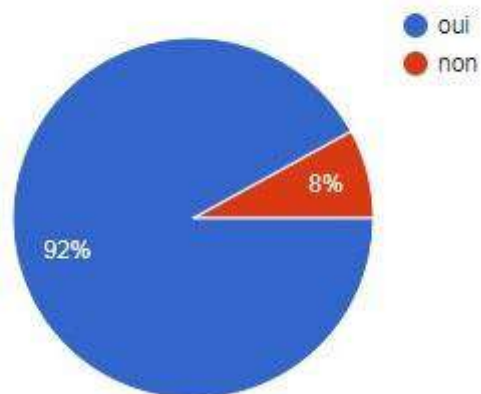
G Des questions pour lui faire réfléchir

H Ça dépend du niveau et du temps que j'ai pour corriger.

↑ [Annexe n°2 - question 18](#) ↑

19 - Faites-vous des commentaires sur la copie ?

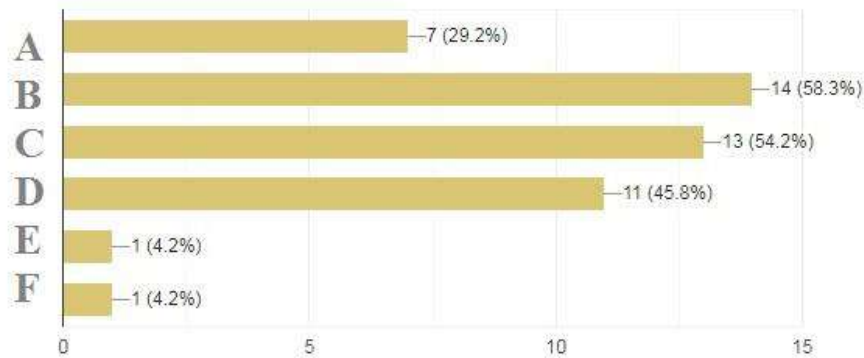
25 responses



↑ [Annexe n°2 - question 19](#) ↑

19b - Si oui, de quelle nature ? (plusieurs réponses possibles)

24 responses

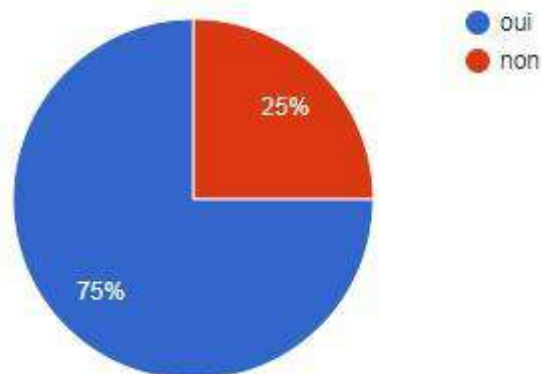


- A** vous mettez une note
- B** vous expliquez quels éléments correspondent à ce qui était attendu et quels éléments doivent être retravaillés
- C** vous donnez des consignes pour permettre à l'apprenant d'améliorer son travail
- D** vous donnez des outils pour permettre à l'apprenant d'améliorer son travail
- E** J'essaie de toujours mettre aussi des commentaires positifs et encourageants;
- F** Rarement le temps pour écrire plus que "très bien"

↑ [Annexe n°2 - question 19b](#) ↑

20 - Une fois les productions écrites corrigées et rendues aux apprenants effectuez-vous un suivi avec vos élèves ?

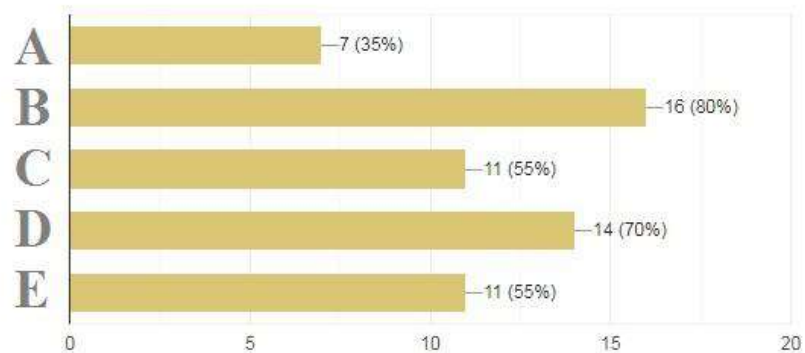
24 responses



↑ [Annexe n°2 - question 20](#) ↑

20b - Si oui de quel type ? (plusieurs réponses possibles)

20 responses

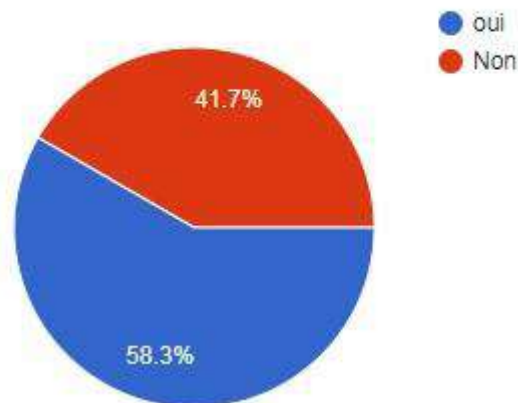


- A** les apprenants s'autocorrigent seuls chez eux
- B** les apprenants s'autocorrigent en classe avec l'aide du professeur
- C** les apprenants s'autocorrigent en classe avec l'aide des pairs
- D** des activités de remédiation sont proposées à partir des erreurs les plus fréquentes trouvées dans les copies
- E** les apprenants doivent réécrire la production écrite en proposant des améliorations en fonction de la correction

↑ [Annexe n°2 - question 20b](#) ↑

21 - Utilisez-vous une grille de correction?

24 responses



Annexe n°2 - question 21

Question 21b : Si oui, fabriquez-vous cette grille de correction avec les apprenants, et pourquoi ?

Exemples de réponses :

« J'essaye de suivre la grille de correction du delf mais en adaptant au niveau. »

« La grille est un bon outil mais prend du temps. »

« Les grilles de la méthode »

Question 22 : Favorisez-vous la co-correction (par les pairs) ou l'auto correction et pourquoi ?

Exemples de réponses :

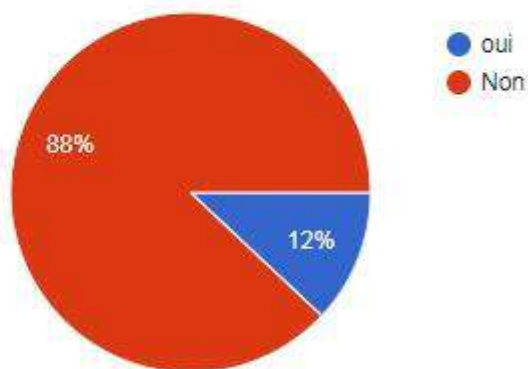
« Oui parce qu'ils se rendent compte de l'erreur en recherchant dans la méthode ou sur internet. »

« Quelquefois ça peut être utile. »

« Quelquefois, en général on n'a pas assez de temps »

23 - Utilisez-vous une grille d'auto-correction type les grilles du groupe EVA ou d'un autre type ?

25 responses



Annexe n°2 - question 23

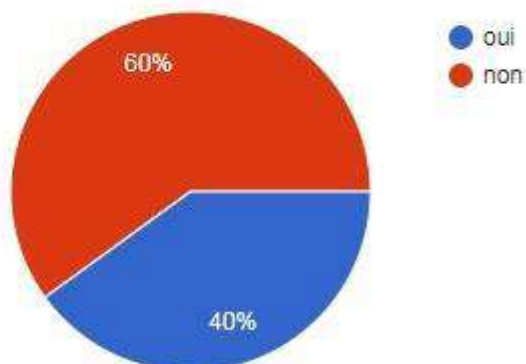
Question 23b : Si oui, laquelle ?

Réponse :

« Grilles du CECRL »

23c - Si oui, avez-vous constaté une amélioration de la production écrite avec l'utilisation de grilles ?

5 responses



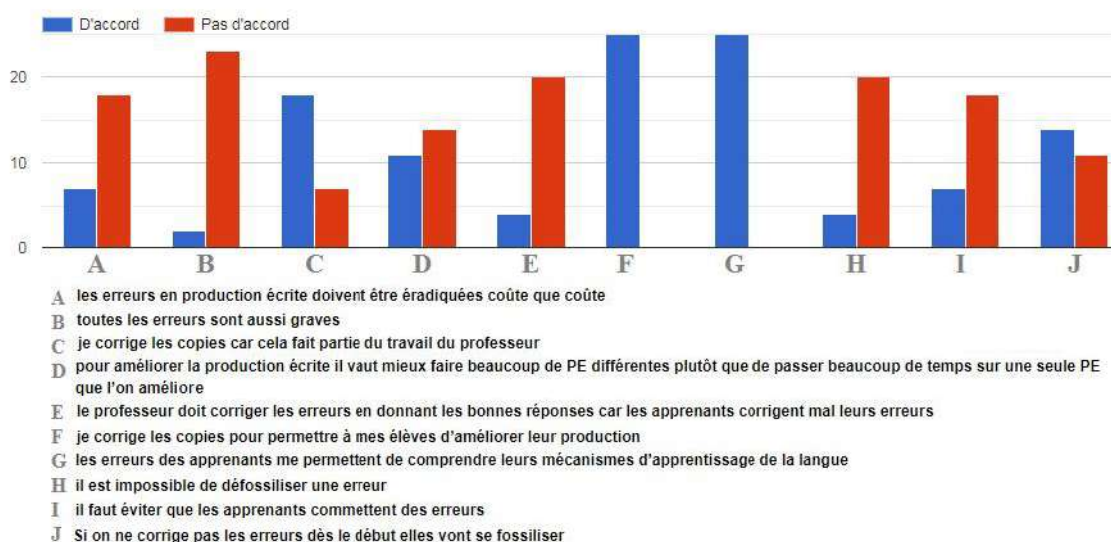
Annexe n°2 - question 23c

Question 24 : Pouvez-vous développer votre expérience avec l'utilisation de ces grilles ?

Réponse :

Pas d'avis (manque d'expériences avec ces grilles)

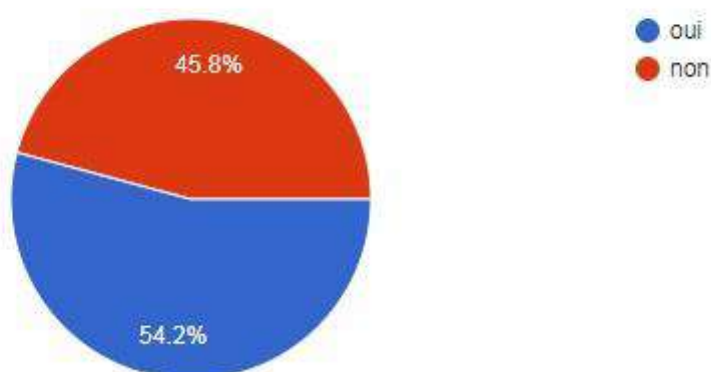
25 - Indiquez si vous êtes d'accord ou pas d'accord avec ces affirmations concernant les erreurs des apprenants (en cochant la case correspondante)



Annexe n°2 - question 25

26 - Les apprenants commettent-ils systématiquement les même erreurs ?

24 responses



Annexe n°2 - question 26

Question 26b : Si oui, pourquoi selon vous ?

Exemples de réponses :

« En Bolivie, les étudiants non pas l'habitude d'être attentifs et d'avoir un auto-contrôle donc, le code couleurs les aide beaucoup à être attentifs et arriver à les decodifiers. »

« La langue maternelle peut fortement influencer. »

« Lorsque l'étudiant n'est pas conscient de son erreur, il aura tendance à la répéter et parfois la fera même s;il connaît la règle, il continuera à la faire jusqu'à qu'il ait une assimilation consciente de l'erreur et la façon de la corriger. »

Question 27 : Dernière question, quelle est la meilleure manière pour qu'un apprenant commette moins d'erreurs en production écrite selon vous ?

Exemple de réponses :

« Le mettre face à des documents corrects par exemple. Mais ça dépend de ce qu'on veut de lui, une bonne production et une bonne orthographe sont deux choses différentes. Pour la dernière, les dictées c'est pas si mal. Pour la première les difficultés se situent plus du côté du lexique. »

« La lecture, cela lui permet d'être en contact avec la langue écrite, le vocabulaire, les constructions de la langue, vu que le français s'écrit avec beaucoup de lettres et de voyelles et qu'elles ne sont toutes prononcées (beaucoup- bo/cou) »

« S'avoir mécaniser à utiliser le code, s'auto-contrôler en l'utilisant de telle manière que cette pratique devienne automatique. Je dis toujours à mes étudiants que notre cerveau c'est un ordinateur parfaites et que nous devons enregistrer dans le disque dure la bonne

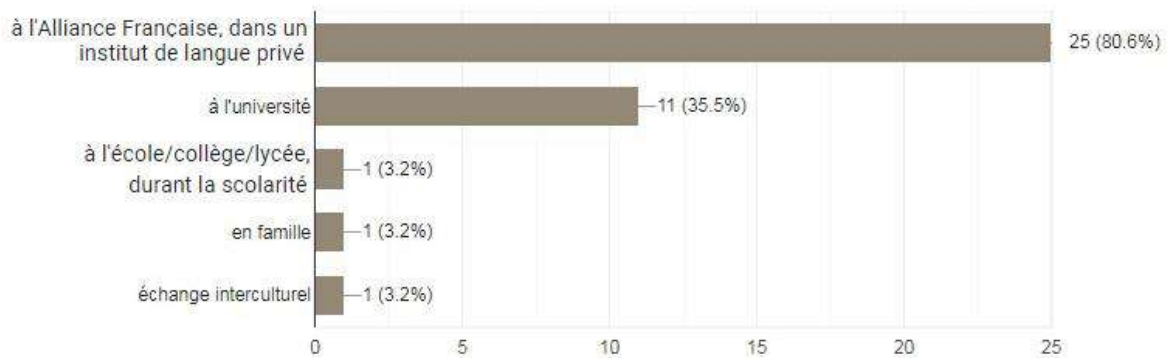
information, soit à l'oral ou soit à l'écrit pour qu'il puisse la reconnaître et l'utiliser correctement. »

Annexe 3 Questionnaire Apprenant

Pour les questions ouvertes, seules quelques réponses seront listées pour ne pas surcharger cette annexe.

1 - Comment avez-vous appris le français ?

31 réponses



Annexe n°3 - question 1

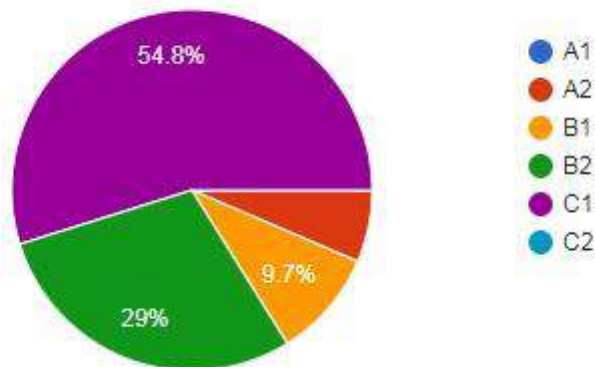
Question 2 : Dans quel(s) pays avez-vous pris des cours de français ?

En Bolivie : 23 réponses

En Colombie : 8 réponses

3 - Jusqu'à quel niveau avez-vous pris des cours de français ?

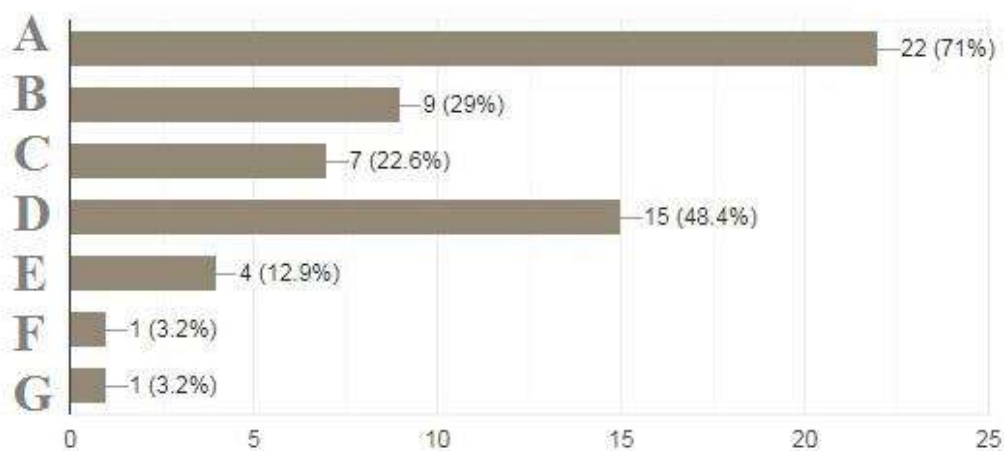
31 réponses



Annexe n°3 - question 3

4 - Pour quelle(s) raison(s) avez-vous décidé de prendre des cours de français ?

31 réponses

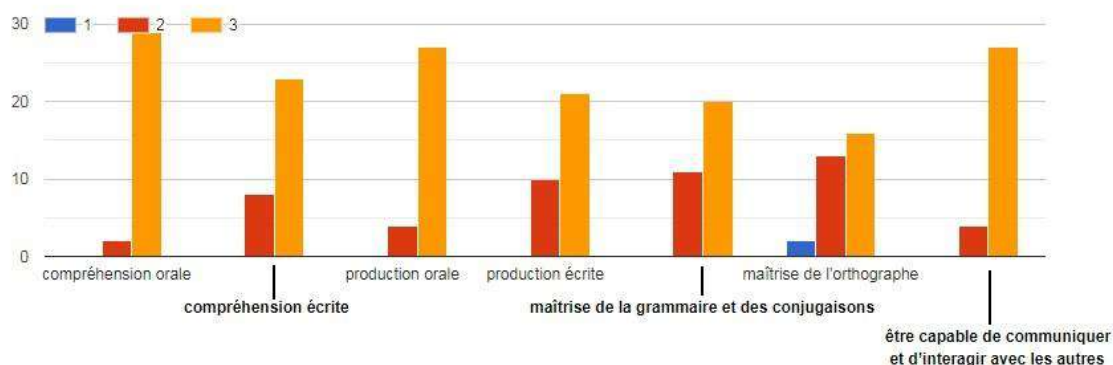


- A** parce que j'aimais la langue française et la culture française
- B** pour mon cursus universitaire, car j'étudiais les langues étrangères
- C** parce que je voulais voyager en France
- D** pour étudier en France / faire un Master
- E** pour passer un examen Delf, TCF, TEF...
- F** Apprendre une nouvelle langue
- G** Pour étudier au Canada

Annexe n°3 - question 4

5 - Lorsque vous avez commencé à prendre des cours de français, quel niveau d'importance accordiez-vous à chacune de ces compétences ?

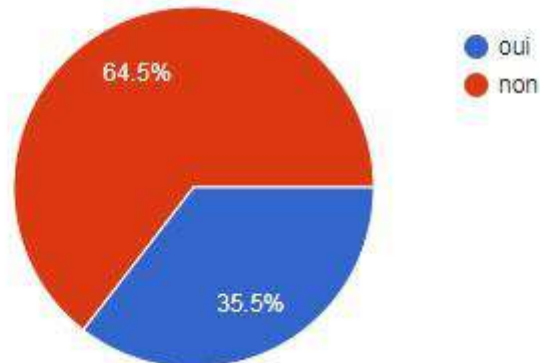
(1 = peu important / 2 = moyennement important / 3 = très important)



Annexe n°3 - question 5

6 - Aujourd'hui, certaines de ces compétences vous semblent-elles plus importantes ou moins importantes qu'avant ?

31 responses



Annexe n°3 - question 6

Question 6b : Si oui, lesquelles et pourquoi ?

7 - Selon vous, les activités de production écrite doivent se réaliser :

30 responses



Annexe n°3 - question 7

Question 7b : Pourquoi ?

8 - Selon vous, il faut faire les activités de production écrite :

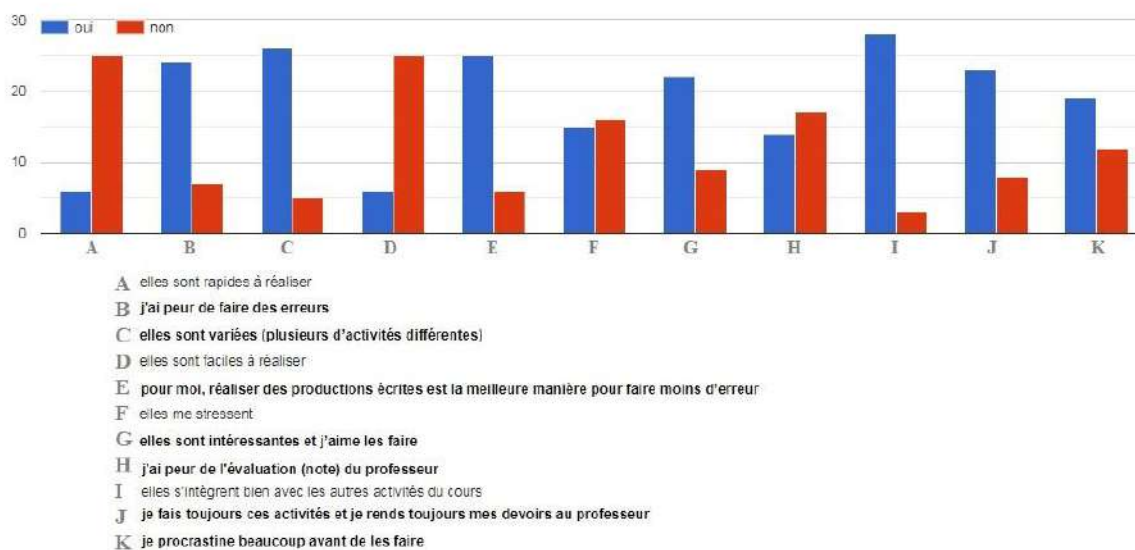
31 responses



Annexe n°3 - question 8

8b - Pourquoi ?

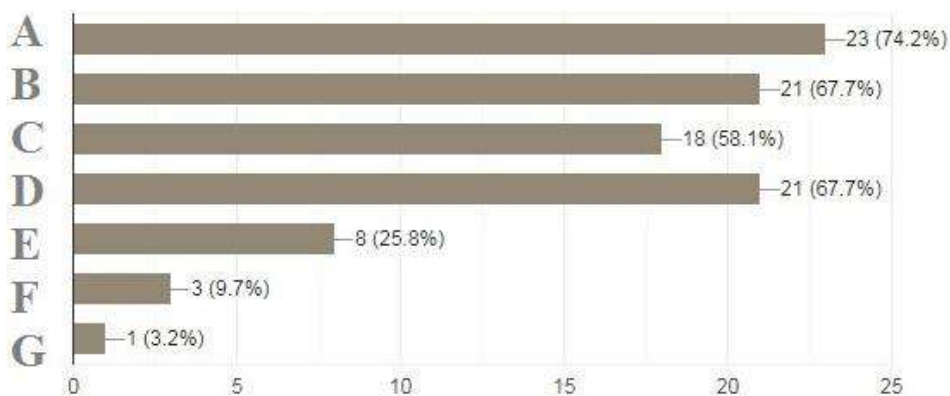
9 - Que pensez-vous des activités de production écrite demandées par vos professeurs de français :



Annexe n°3 - question 9

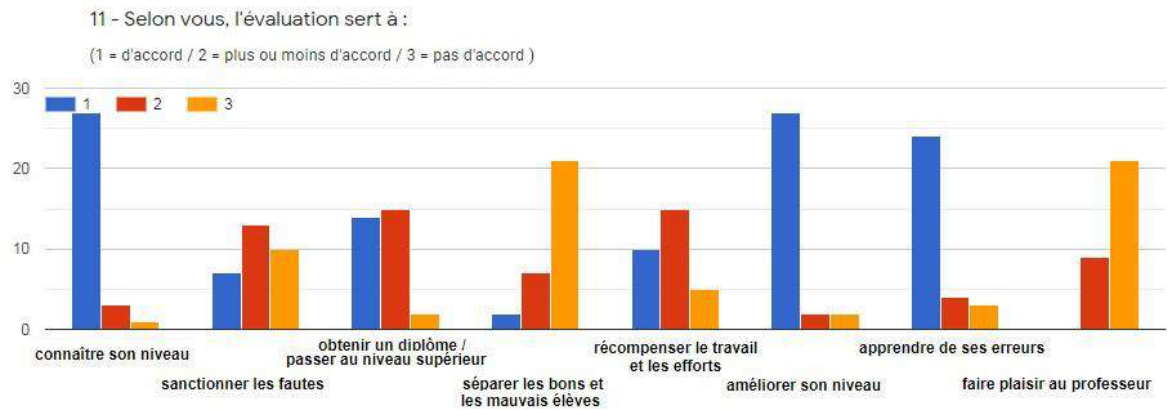
10 - Comment vos professeurs évaluent-ils vos productions écrites ?

31 réponses



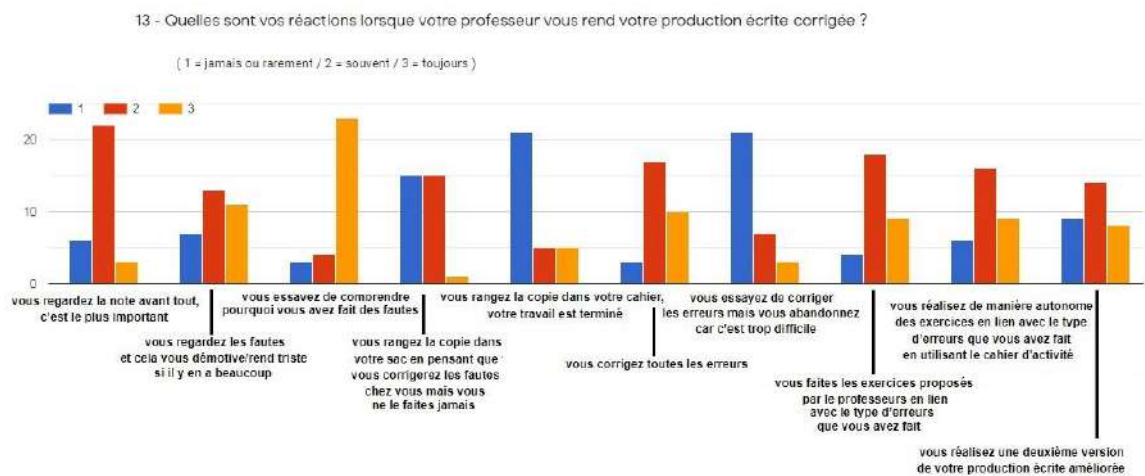
- A en mettant une note
 B en écrivant un commentaire pour dire sur ce qui est bien et ce qui est mal
 C en écrivant un commentaire pour expliquer pourquoi il y a des erreurs et comment les corriger
 D en soulignant les fautes et en écrivant la bonne réponse à côté
 E en soulignant les fautes mais sans les corriger
 F en soulignant les fautes et en proposant une grille d'auto correction pour les apprenants
 G en expliquant les erreurs en commun des étudiants

Annexe n°3 - question 10



Annexe n°3 - question 11

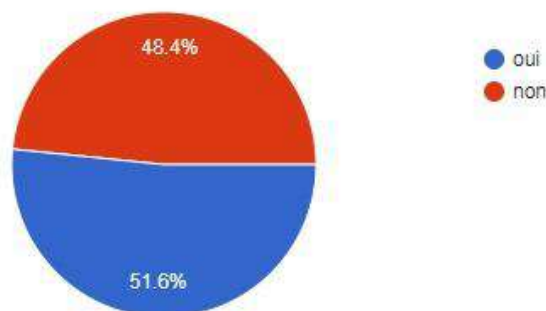
Question 12 : À quels sentiments associez-vous le mot "évaluation" ? (un jugement, de la peur, de la fierté, etc.)



Annexe n°3 - question 13

14 - Vos professeurs vous proposent-ils des activités pour vous aider à corriger vos erreurs ?

31 réponses:

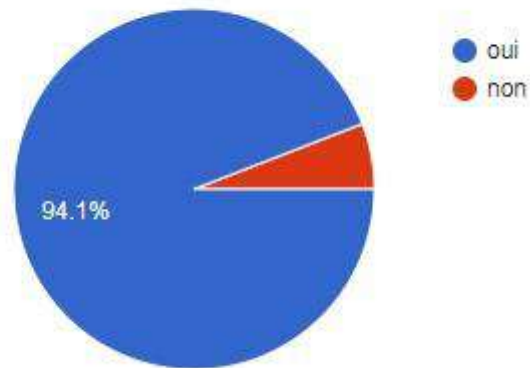


Annexe n°3 - question 14

Question 14b : Si oui, quel type d'activités ?

14c - Si oui sont-elles efficaces ?

17 responses

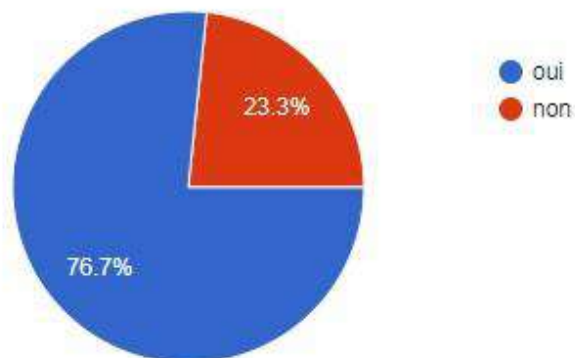


Annexe n°3 - question 14c

Question 14d : Si oui, en quoi sont-elles efficaces ?

15 - Après l'évaluation de l'enseignant retravaillez-vous vos productions écrites ?

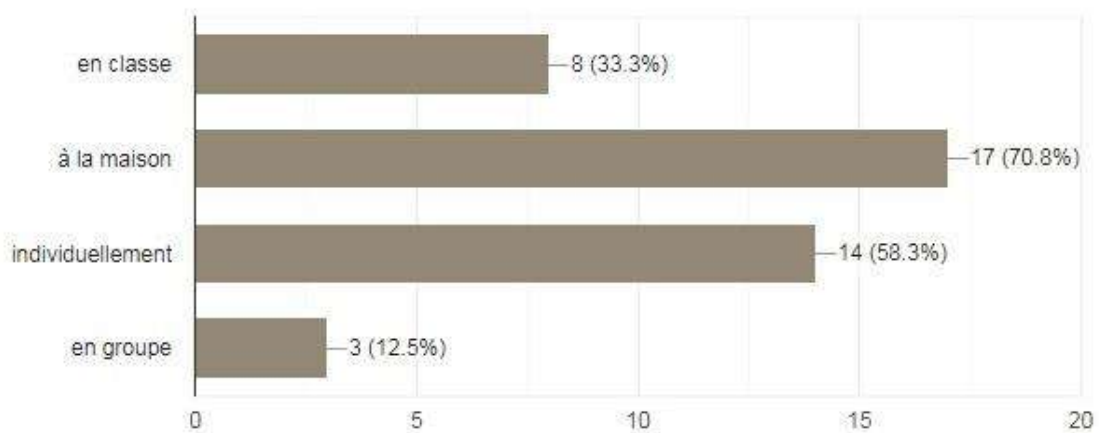
30 responses



Annexe n°3 - question 15

15b - Si oui, vous les retravaillez :

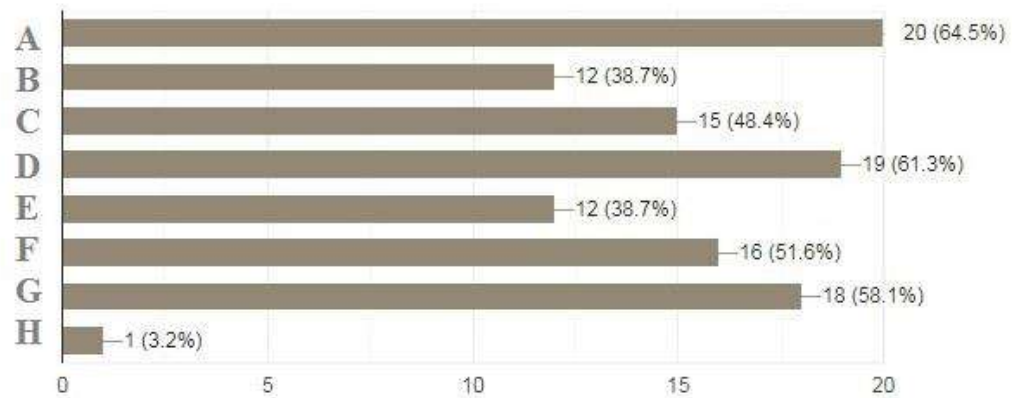
24 responses



Annexe n°3 - question 15b

16 - Quel genre d'activités vous semblerait utile pour améliorer vos productions écrites ?

31 responses



- A** faire davantage d'exercices de grammaire (systématisation)
- B** utiliser des grilles d'auto-correction pour comprendre vos erreurs
- C** faire davantage de productions écrites
- D** utiliser des productions écrites "modèles" que vous pouvez imiter
- E** utiliser des grilles d'auto-correction pour corriger vos erreurs
- F** réaliser des projets en groupe avec des objectifs d'amélioration de vos productions
- G** refaire la production écrite jusqu'à ce qu'elle soit parfaite
- H** lire d'autres textes similaires pour améliorer la structure et le vocabulaire.

Annexe n°3 - question 16

Annexe 4

Guides d'entretiens semi directifs

Les 3 guides sont sensiblement les mêmes. Il y a juste l'ordre des thèmes abordés et quelques questions spécifiques pour chaque intervenant qui changent.

A - Guide d'entretien semi directif n°1 : Professeur de FLE utilisant une grille de correction et un code de correction spécifique.

L'accord pour enregistrer cet entretien et en utiliser les informations de manière anonyme dans mon mémoire m'a été donné lors de notre premier contact.

XXXX : non transcrit pour respecter l'anonymat de la personne.

Présentation :

1 - Bonjour et merci de participer à cet entretien. Je propose de l'articuler autour de trois thèmes principaux. Il y aura un thème sur la formation, un sur la production écrite ainsi que sur les erreurs et enfin un sur l'évaluation et la correction de la production écrite. Afin de mieux vous connaître, pourriez-vous vous présenter et résumer brièvement votre parcours ainsi que votre métier de professeur de FLE ?

Thème : Formation

2 - Pouvez-vous présenter la formation que vous avez animée hier sur la correction des erreurs et la remédiation ?

3 - Quels sont les principes clés de la correction et de la remédiation selon vous en Production écrite ?

4 - Existe-t-il d'autres formations au XXXX concernant l'évaluation de la production écrite, le traitement de l'erreur ou les techniques de correction ?

5 - Quels sont les éléments essentiels que vous mettez en avant ?

6 - Dans le cadre de la formation continue des professeurs du XXXX, y a-t-il aussi des formations à l'évaluation de la production écrite ou au traitement de l'erreur et à la correction ?

Thème : Production écrite et erreurs

7 - Comment travaillez-vous la production écrite en général ?

8 - Quel est votre regard sur les erreurs de vos apprenants ?

9 - Quelles sont les représentations les plus courantes des personnes que vous formez par rapport aux erreurs des apprenants à l'évaluation et à la correction de la Production écrite ?

10 - Quelle place et quel rôle donnez-vous aux erreurs des apprenants dans la production écrite ?

11 - Sur quel type d'erreur faut-il se concentrer en priorité selon vous ?

Thème : évaluation et correction de la production écrite

12 - Comment évaluez-vous la production écrite au XXXX ?

13 - Quels types d'outils utilisez-vous pour la correction de la production écrite en dehors des examens ? (grilles, code de correction)

14 - Comment avez-vous découvert ce type d'outils ?

15 - Intégrez-vous l'utilisation de ces outils dans une démarche plus large ?

16 - Comment introduisez-vous cette démarche auprès de vos apprenants ?

17 - Avec votre expérience, avez-vous observé des démarches particulières qui ont fait leurs preuves en matière d'évaluation formative de la production écrite et de remédiation ?

18 - Pouvez-vous présenter quelques modèles ou techniques de remédiation ?

19 - Par rapport aux recommandations du CECRL quels aspects linguistiques vous semblent les plus importants à corriger au niveau A2 ?

20 - En tant qu'enseignante, quels sont les principaux problèmes ou difficultés que vous pouvez identifier chez les apprenants d'A2 du XXXX en matière de production écrite ?

21 - Quels genres d'outils pédagogiques ou de démarche nouvelle vous semblerait-il utile de proposer pour améliorer la correction et la remédiation en production écrite ?

B - Guide d'entretien semi directif n°2 : Directeur d'Alliance Française

L'accord pour enregistrer cet entretien et en utiliser les informations de manière anonyme dans mon mémoire m'a été donné lors de notre premier contact.

XXXX : non transcrit pour respecter l'anonymat de la personne.

Présentation :

1 - Bonjour et merci de participer à cet entretien. Je propose de l'articuler autour de trois thèmes principaux. Il y aura un thème sur la production écrite et les erreurs, un sur l'évaluation ainsi que la correction de la production écrite et enfin un sur la formation des professeurs. Afin de mieux vous connaître, pourriez-vous vous présenter et résumer brièvement votre parcours ainsi que votre métier de Directeur d'Alliance Française ?

2 - Quelles ont été vos priorités en matière de pédagogie lorsque vous avez été nommé Directeur de l'AF de XXXX ?

Thème : Production écrite et erreurs

- 3 - Comment est travaillée la production écrite en général à l'Alliance Française ?
- 4 - Quels sont les objectifs prioritaires à atteindre ?
- 5 - Quel est votre regard sur les erreurs des apprenants ?
- 6 - Avez-vous observé des différences entre les cultures éducatives des pays où vous avez travaillé ? Lesquelles ?
- 7 - Avez-vous observé des différences en matière d'apprentissage de la production écrite et du traitement de l'erreur ? Lesquelles ?
- 8 - Quelle place et quel rôle donnez-vous aux erreurs des apprenants dans la production écrite ?
- 9 - Sur quel type d'erreur faut-il se concentrer en priorité selon vous ?

Thème : Évaluation et correction de la production écrite

- 10 - Comment évaluez-vous la production écrite à l'Alliance Française ?
- 11 - Quels types d'outils sont-utilisés pour la correction de la production écrite en dehors des examens ? (grilles, code de correction)
- 12 - Comment avez-vous découvert ce type d'outils ?
- 13 - Ces outils sont-ils intégrés dans une démarche plus large ? Pouvez-vous la décrire ?
- 14 - Comment est introduite cette démarche auprès des apprenants ?
- 15 - Avec votre expérience, avez-vous observé des démarches particulières qui ont fait leurs preuves en matière d'évaluation formative de la PE et de remédiation ?
- 16 - Pouvez-vous présenter quelques modèles ou techniques de remédiation ?
- 17 - Par rapport aux recommandations du CECRL quels aspects linguistiques vous semblent les plus importants à corriger au niveau A2 ?
- 18 - Quels genres d'outils pédagogiques ou de démarche nouvelle vous semblerait-il utile de proposer pour améliorer la correction et la remédiation en PE ?

Thème : Formation des professeurs

- 19 - Comment est organisée la formation continue des enseignants ?
- 20 - Quelles sont les priorités et les demandes de formations ?
- 21 - Existe-t-il des formations concernant l'évaluation de la production écrite, le traitement de l'erreur ou les techniques de correction ?
- 22 - Existe-t-il des échanges entre enseignants ou avec la direction pédagogique sur les techniques de correction ?
- 23 - Existe-t-il un échange de matériel ou des projets pédagogiques en commun par rapport à la production écrite ?
- 24 - Dans les prochaines années, quelle place occupera la production écrite et comment son enseignement sera transformé selon vous ?

C - Guide d'entretien semi directif n°3 : Maître de Conférence en Sciences du Langage

L'accord pour enregistrer cet entretien et en utiliser les informations de manière anonyme dans mon mémoire m'a été donné lors de notre premier contact.

À noter : Les réponses obtenues lors des premières questions à cet entretien m'ont ouvert de nouvelles pistes que je n'avais pas envisagées. C'est la raison pour laquelle, je n'ai que très peu suivi les questions que j'avais préparées sur ce guide, et j'ai davantage réagit spontanément aux réponses du Maître de Conférence.

Présentation :

1 - Bonjour et merci de participer à cet entretien. Je propose de l'articuler autour de deux thèmes principaux. Il y aura un thème sur la production écrite et les erreurs puis un autre sur l'évaluation de la production écrite et les grilles de correction. Afin de mieux vous connaître, pourriez-vous vous présenter et résumer brièvement votre parcours dans le domaine du FLE ?

Thème : Production écrite et erreurs

- 2 - De quelle manière pensez-vous que le travail de la PE doit être abordé en FLE ?
- 3 - Pensez-vous que l'on aborde la PE différemment en FLE et dans les écoles de l'éducation nationale ?
- 4 - Quels sont les objectifs prioritaires à atteindre ?
- 5 - Quel est votre regard sur les erreurs des apprenants ?
- 6 - Quelle place et quel rôle donnez-vous aux erreurs des apprenants dans la production écrite ?
- 7 - Sur quels types d'erreurs faut-il se concentrer en priorité selon vous ?
- 8 - Pensez-vous que certaines erreurs puissent se fossiliser ?
- 9 - Quel est votre regard sur ces erreurs de type A1, A2 qu'on laisse passer dans un premier temps mais qui ensuite vont être sanctionnées en B2, C1 et qui auront eu le temps de se fossiliser ?

Thème : Évaluation de la production écrite et grilles de correction

- 10 - Que pensez-vous des grilles du DELF pour évaluer la PE ?
- 11 - Ne pensez-vous pas qu'aujourd'hui les AF forment davantage des apprenants à réussir les examens du DELF qu'à apprendre la langue ?
- 12 - Quels autres types d'outils sont utilisés pour la correction de la production écrite en dehors des examens ? (grilles, code de correction)

- 13 - Ces outils sont-ils intégrés dans une démarche plus large ? Pouvez-vous la décrire ?
- 14 - Comment est introduite cette démarche auprès des apprenants ?
- 15 - Avec votre expérience, avez-vous observé des démarches particulières qui ont fait leurs preuves en matière d'évaluation formative de la PE et de remédiation ?
- 16 - Pouvez-vous présenter quelques modèles ou techniques de remédiation ?
- 17 - Par rapport aux recommandations du CECRL quels aspects linguistiques vous semblent les plus importants à corriger au niveau A2 ?
- 18 - Quels genres d'outils pédagogiques ou de démarche nouvelle vous semblerait-il utile de proposer pour améliorer la correction et la remédiation en PE ?

D - Modèle de la demande d'autorisation pour les enregistrements des entretiens semi-directifs.

Autorisation pour l'enregistrement audio/vidéo et l'exploitation des données enregistrées

Présentation :

Cet entretien est réalisé dans le cadre d'un mémoire professionnel de Master 2. L'entretien porte sur l'évaluation de la production écrite et la correction des erreurs en classe de FLE.

Cette recherche est menée par Serge GOULET et est encadrée par Stéphanie Galligani. Elle n'est néanmoins possible que grâce au consentement des personnes qui acceptent d'être enregistrées, à qui nous demandons par conséquent une autorisation écrite.

Je soussigné(e) _____ autorise par la présente à enregistrer en audio/vidéo l'entretien réalisé le __ juillet 2020, autorise l'utilisation de ces données, sous leur forme transcrite et anonymisée à des fins de recherche scientifique (mémoire), prends acte que pour cette utilisation scientifique les données ainsi enregistrées seront anonymisées. Ceci signifie que les transcriptions de ces données utiliseront des pseudonymes et remplaceront toute information pouvant porter à l'identification des participants.

Lieu et date :

Signature :

Annexe 5

Transcription des entretiens

Premier entretien

SG : Serge Goulet, l'enquêteur.

P FLE : Professeure et formatrice FLE dans une AF en France.

XXXX : non transcrit pour respecter l'anonymat des personnes ou partie de la phrase incompréhensible.

Transcription partielle de l'entretien, les répétitions ou tics de langage ont été enlevés pour améliorer le confort de lecture.

1. SG : Bonjour et merci de participer à cet entretien. Alors on va fonctionner par rapport à trois thèmes principaux. Il y aura un thème sur la formation, ensuite sur la production écrite et sur les erreurs et après sur les évaluations et les corrections de la production écrite. Donc premièrement, est-ce que vous pouvez vous présenter, résumer brièvement votre parcours ainsi que votre métier de professeur de FLE ?

2. P FLE : Alors, je m'appelle XXXX. Je suis prof de FLE depuis 20 ans, essentiellement au XXXX. Dans mon parcours j'étais partie avant et j'ai commencé les cours ici suite à mon master 1 à l'université de Clermont-Ferrand qui est partenaire du XXXX. Et donc stage obligatoire de 2 semaines minimum au XXXX et puis plus si on voulait travailler l'été pour la période la plus chargée en demandes de cours. C'est ce que j'ai fait et donc j'ai travaillé deux étés comme ça et après on m'a demandé de rester et je ne suis plus jamais partie. Donc voilà en évolution permanente au XXXX depuis 20 ans d'abord sur l'enseignement puis sur la formation, la conception pédagogique aussi.

3. SG : Alors hier vous avez fait une formation sur la correction des erreurs et la remédiation. Est-ce que vous pouvez présenter un petit peu cette formation ? Quels étaient les enjeux ?

4. P FLE : Alors en fait, on a commencé hier et on continue aujourd'hui et on continue la semaine prochaine aussi. Donc c'est dans le cadre du certificat de capacité à l'enseignement du français donc avec des gens qui sont pour l'essentiel en reconversion professionnelle. Certains sont enseignants mais dans d'autres disciplines, il y a une enseignante en allemand, il y a un brésilien qui est prof de musique en Allemagne et à qui on a demandé de faire des cours de français, des gens qui voudraient travailler dans les associations essentiellement avec les migrants d'ailleurs. Donc eux ils sont là pour un stage de découverte des bases de l'enseignement d'une langue et du français langue étrangère en particulier. Donc évidemment, on les fait travailler sur plein d'axes différents et celui de la correction de la gestion de l'erreur, de la remédiation est important puisque ça fait partie de leur évaluation finale. Donc hier, on a commencé à aborder le thème de la gestion de

l'erreur, on a axé sur le statut positif de l'erreur, ce que c'était, en quoi est-ce que l'erreur était un aspect important de l'apprentissage, ce que ça identifiait chez les apprenants. Et donc l'étape après, c'est l'analyse des erreurs des apprenants pour pouvoir proposer des pistes de remédiation efficaces.

5. SG : Alors qu'elle a été un petit peu, là vous parliez du statut positif de l'erreur, qu'elle a été la réaction des apprenants ? Qu'elles étaient un peu leurs représentations les plus courantes en ce qui concerne l'erreur ?

6. P FLE : Alors comme on est sur un public de non enseignants et non enseignants FLE qui n'ont pas tout un bagage universitaire sur cette dimension-là, c'était essentiellement des réactions normales de gens qui s'appuient sur leur vécu et forcément la gestion de l'erreur dans leur mémoire n'était pas du tout celle qu'on a évoquée hier dans la séance. Mais c'est aussi tout l'enjeu du FLE pas que mais c'est une des idées de cet axe-là, c'est de se servir de l'erreur, de faire comprendre aux apprenants que l'erreur est normale que l'erreur n'est pas grave loin de là et que au contraire c'est ce qui permet d'avancer, c'est ce qui permet de prendre conscience de ses lacunes pour pouvoir les dépasser derrière. Donc réactions plutôt positives mais réactions étonnées et en demande de « ben ok et la suite qu'est-ce qu'on fait ? Comment est-ce qu'on permet aux apprenants de dépasser leurs erreurs ? »

7. SG : Est-ce qu'il y a d'autres formations au XXXX qui concernent l'évaluation de la production écrite, le traitement de l'erreur, un peu les techniques de correction ?

8. P FLE : Alors dans l'absolu oui, après ça dépend évidemment des années, ça dépend évidemment des demandes, mais à peu près tous les étés je pense on a une formation sur l'évaluation de manière générale plus ou moins ciblée sur l'oral ou sur l'écrit, ça va dépendre des participants au stage évidemment. Mais donc on fait très très régulièrement une formation sur l'évaluation pour aider les collègues aussi à sortir du schéma classique de l'évaluation : la grille de DELF par exemple et qui n'est pas la seule solution pour évaluer les apprenants loin de là même si ça fonctionne très bien, ce n'est pas le souci. Mais donc, on fait ça sur la production écrite, on travaille aussi pas mal alors à la fois sur le côté stimulation de la production écrite chez les apprenants : dépasser les freins, développer leur capacité à produire plus que des phrases courtes. Mais après nous dans l'absolu on fait tout après c'est en termes de demandes. On va spécifier plus ou moins les intitulés, se concentrer sur une compétence ou sur l'autre en fonction de la demande.

9. SG : Ah vous parliez de dépasser un petit peu les grilles du DELF. Donc qu'est-ce que vous proposez pour dépasser un peu ces grilles ?

10. P FLE : On essaie de faire l'éventail des possibilités, donc là, la grille du DELF, c'est très bien mais on parle aussi beaucoup de l'auto évaluation des systèmes de portfolio, de ce que ça implique, de ce que ça permet d'un point de vue autonomisation chez les apprenants. On parle aussi des formes d'évaluation plus en continue pour évaluer pas l'apprenant à l'instant T mais sur un processus véritablement avec des systèmes qui évoluent, des systèmes qui sont aussi propres à chaque prof. Mais on va pouvoir, je sais pas par exemple travailler avec des outils aussi, par exemple des outils numériques qui vont pouvoir permettre une évaluation assez, le plus objectif possible puisque la machine n'a pas son mot à dire sur le contenu donc ça veut dire aussi construire son évaluation de manière à ce que la part de subjectivité soit réduite au maximum.

11. SG : ce sont des outils faits au XXXX ou ce sont des outils randomisés ?

12. P FLE : Non, non, on se sert de ce qui existe pour que les collègues puissent s'en servir aussi en fait.

13. SG : Alors vous disiez que là vous vous adressiez dans ces formations à des gens qui n'ont pas forcément le profil universitaire. Dans le cadre de la formation continue des professeurs qui travaillent au XXXX, est-ce qu'il y a aussi des formations sur la production écrite, le traitement de l'erreur, de la correction ou est ce qu'on considère finalement que c'est censé être acquis dans leur master et on ne revient plus dessus ?

14. P FLE : La formation continue en règle générale ça fait un petit moment qu'on n'a pas eu de formation en interne pour des raisons pratiques et pour des raisons techniques aussi. Trouver quelqu'un qui accepte de venir former les enseignants du XXXX c'est toujours compliqué, notre réputation nous précède, mais donc on a des formations mais on essaie de sortir du registre FLE, donc avec des formations sur la phonétique par exemple qui doit être une des dernières qu'on a eu en continue, après concrètement ici on est plus sur l'auto formation en continue que sur la formation continue et après c'est à l'appréciation de chacun. Il n'y a pas d'obligation pour les collègues de se former. Quand une formation en interne est proposée ou rendue obligatoire parfois ça oui. Mais après, c'est plus de l'implication personnelle.

15. SG : On va passer maintenant sur le deuxième thème sur la production écrite et les erreurs. Comment vous travaillez en tant que professeur la production écrite en général ? Vous la travaillez plutôt en classe, à la maison ?

16. P FLE : les deux. Alors évidemment c'est beaucoup plus facile de faire de la production écrite à la maison parce qu'il ne faut pas se leurrer, la production écrite en classe ça prend du temps. Et plus on avance dans les niveaux et plus ça prend de temps évidemment. Donc la solution de facilité c'est de faire la production écrite à la maison, l'inconvénient de faire la production écrite à la maison c'est qu'elle n'est pas encadrée ne serait-ce que pour une limite de temps. Je peux dire à mes apprenants « ok, vous avez 30 minutes pour faire la production », je ne suis pas là pour vérifier s'ils font 30 minutes ou pas. Donc j'essaie quand même d'en faire un peu en classe, sur des aspects très précis, plus des aspects de structuration ou alors avec les petits niveaux c'est beaucoup plus facile parce que les productions sont plus courtes donc on a aussi plus d'espace dans la classe pour la mettre en place. Mais j'essaie quoi qu'il en soit de garder un peu de production écrite, même avec les niveaux avancés, à l'intérieur de la classe. Je trouve que c'est important aussi pour eux notamment s'ils sont dans l'optique de passer un examen où là ils vont avoir un créneau horaire à respecter et donc prendre l'habitude de faire une production en temps limité, c'est important pour eux.

17. SG : Vous parliez un petit peu du statut positif de l'erreur. Comment vous transmettez ça aux apprenants ? Comment eux gèrent ça aussi par rapport à leurs erreurs ?

18. P FLE : Alors la première chose c'est de leur faire comprendre que c'est normal, qu'ils sont là aussi pour se tromper, donc tout ce qui est dédramatisation de l'erreur mais pas que de l'erreur, dédramatisation de la production orale, de la production écrite, tout ça, ça participe au fait qu'il faut qu'ils prennent conscience que c'est normal, que ça fait partie du jeu et que s'ils ne se trompent pas c'est pas bon signe en fait. Ça veut dire qu'ils ont acquis,

donc ça c'est très bien, mais potentiellement qu'ils ne progressent plus beaucoup. On sait tous que apprendre c'est déconstruire pour pouvoir reconstruire donc c'est important de se tromper pour identifier l'étape supplémentaire à franchir pour progresser. Donc il y a un gros travail dès le début de l'apprentissage sur cet aspect-là de « c'est pas grave c'est normal tout le monde se trompe, il n'y a aucun souci là-dessus » et donc de les encourager quoi qu'il en soit à s'exprimer à l'oral à l'écrit et leur faire comprendre que dans la classe on a tous le même objectif. L'objectif c'est de progresser en français avec des objectifs différents pour les uns pour les autres mais le tronc commun c'est progresser en français et donc on va tous participer à la progression collective du groupe. Donc si un se trompe ce n'est pas grave ça va peut-être permettre à l'ensemble du groupe de revenir sur un aspect sur lequel on est passé trop vite ou un aspect qui semblait acquis dans un premier temps mais qui l'est moins quand on y revient. Je pense par exemple à l'alternance entre passé composé et imparfait où quand on est sur la première étape de distinction c'est facile, tous les apprenants ont compris et puis dès qu'on rajoute une deuxième nuance ils se disent « mais je croyais que j'avais compris mais en fait j'ai pas compris » et là c'est à moi de leur dire mais c'est normal là on fait par étapes, la première étape c'est bon mais comme je suis un peu méchante je vais vous en mettre une deuxième et est-ce que ça marche ? Est-ce que ce qu'on a vu dans la première étape c'est encore vrai ici ou est-ce qu'il faut affiner un peu notre diagnostic ? Est-ce qu'il ne faut pas préciser un peu plus les circonstances de l'utilisation de l'un de l'utilisation de l'autre et c'est aussi comme ça qu'on avance tous ensemble de cette façon, mais ce n'est pas simple.

19. SG : Alors parfois il y a des classes un petit peu hétérogène de personnes qui viennent de milieux différents et donc ils ne vont pas forcément faire les mêmes erreurs. Comment on gère une classe quand une personne fait un type d'erreur que les autres ne font pas, quand un autre fait un autre type d'erreur ?

20. P FLE : Et ben c'est compliqué, mais ce qui est possible à mettre en place, alors ce qui demande un peu plus de travail du côté du prof mais on est aussi là pour ça c'est de travailler par ateliers et de proposer, on va jusqu'à la remédiation, de proposer des activités de remédiation différentes par petits groupes. Et ça, en général, ça marche plutôt pas mal ou soit avec dans chaque groupe des gens qui ont les mêmes difficultés soit avec des difficultés différentes mais qui justement peuvent s'entre aider pour faire progresser l'un et pour faire progresser l'autre sur deux étapes différentes. Donc le travail différencié ça permet de gérer ça, de gérer l'hétérogénéité de la classe, mais ça me demande à moi prof une plus grande implication en plus, un plus grand travail pour proposer des choses différentes. Après si c'est dans la classe, il y a je sais pas, s'il y a 15 personnes et qu'il y a deux apprenants qui n'ont pas de difficultés mais 13 qui ont une difficulté commune ben on va rester sur le travail de classe et je vais potentiellement me servir des deux qui n'ont pas de problème, qui semblent avoir tout compris sur l'aspect qu'on est en train de travailler, de participer avec moi à la progression des autres. Ça permet aussi de les impliquer de manière différente et de leur donner un rôle un peu valorisant et ça, ça se passe pas mal je n'ai jamais eu de retour négatif ou de réaction un peu sur la défensive de certains apprenants qui disent « mais pourquoi c'est x ou y qui nous aident et pas toi ». Après on travaille avec des adultes qui sont généralement très motivés pour apprendre donc c'est aussi plus facile que quand on est en contexte éducation nationale avec des gens qui sont moins motivés.

21. SG : Sur quels types d'erreurs selon vous il faut se concentrer en priorité ?

22. P FLE : Vaste question. Dans un premier temps les erreurs qui freinent vraiment la communication, les erreurs qui peuvent créer des quiproquos ou qui peuvent complètement bloquer la compréhension des autres. Donc ils vont bloquer l'interaction qu'il va y avoir derrière ces erreurs-là, elles sont importantes. Quand c'est des petites erreurs qui freinent un peu la communication mais qui ne la parasitent pas complètement, déjà on ne va pas les corriger dans l'immédiat. Mais moi j'aime bien faire les séances d'inter correction à la fois par exemple, je ne sais pas si on a eu un exposé ou si même si j'ai récupéré une production écrite et que je la rends les erreurs récurrentes je les note anonymées bien évidemment pour pas que chacun se reconnaisse ou même s'ils se reconnaissent qu'ils ne se sentent pas complètement visés par la phrase que je mets en exergue. Mais qu'on réfléchisse tous ensemble sur une formulation. Par exemple ok on a compris ce que ça voulait dire mais ce n'est pas très bien dit en français on doit pouvoir faire mieux que ça et réfléchir tous ensemble à ce qu'on pourrait dire, à ce qu'on devrait dire en français. Et après je redistribue sa copie à chacun en laissant un petit peu de temps à chaque individu et moi je circule derrière pour discuter avec chacun d'entre eux, voir s'ils comprennent ce que j'ai noté, s'ils sont capables de corriger ce que j'ai identifié comme erreur et que je n'ai pas corrigé.

23. SG : Très bien on va passer au dernier thème sur l'évaluation en tant que telle et la correction des méthodes de remédiation. Quelles techniques utilisez-vous pour évaluer et signaler les erreurs sur la production écrite ?

24. P FLE : Alors en règle générale sur la production écrite je ne corrige rien ou pas grand-chose, interrogez un collègue, hier d'ailleurs je leur ai donné un exemple de copie corrigée, copie annotée plus exactement et il y en a une qui m'a dit « mais en fait t'as rien fait ». Si, un peu quand même, j'ai pris un peu de temps mais je ne veux pas corriger sur les copies ce que je suis sûre ou à peu près sûre que les apprenants peuvent corriger. Je ne corrige que ce qu'ils ne sont pas capables ou que j'estime qu'ils ne sont pas capables de corriger. Parce que si c'est une question de niveau j'en sais rien, si c'est un apprenant de niveau A1 ou A2 qui s'est trompé sur un subjonctif mais simplement parce qu'il le connaît pas je ne vais pas lui dire « là tu t'es trompé de conjugaison, réfléchis un peu », il pourra réfléchir 150 heures il n'arrivera toujours pas à sortir le subjonctif. Donc ça je corrige. Par contre si ce sont des erreurs qu'ils sont à même de corriger, je les identifie avec un code particulier, une symbolique pour les erreurs d'orthographe lexicales, une symbolique pour les erreurs grammaticales, pour les erreurs de formulation par exemple. J'identifie, je mets le doigt sur l'élément où il a un problème et après c'est à eux de réfléchir et d'essayer de trouver la solution et moi je viens derrière en discussion individuelle pour dire « bah oui c'est ça ou non réfléchis ce n'est pas tout à fait comme ça » pour réaiguiller pour leur permettre de prendre conscience et surtout leur permettre de progresser. Si je corrige tout, ils ne progresseront pas, c'est évident.

25. SG : Là vous utilisez une sorte de code de correction pour signaler. Est-ce que c'est quelque chose que vous avez un peu créé à votre sauce ou vous avez repris un code qui existait déjà ?

26. P FLE : Je ne sais plus mais non je pense que l'idée ne met pas complètement venue toute seule. Mais par contre, de me faire mon propre code, ça c'est sûr c'est complètement vrai et c'est d'autant plus vrai qu'on n'a pas tous le même code ici, on travaille tous dans la même école on partage un certain nombre d'étudiants, mais on n'a pas tous la même façon

de noter, la même façon de corriger et ce n'est pas grave. À partir du moment où les étudiants sont au courant du code qui est utilisé par l'enseignant ça ne pose pas de soucis.

27. SG : Et lorsque vous utilisez au début ce code je suppose que vous expliquez aux étudiants...

28. P FLE : Évidemment

29. SG : Quelles sont les réactions ? Est ce qu'on sent qu'ils sont déjà habitués ? Est-ce qu'ils sont surpris ? Est-ce que c'est nouveau ?

30. P FLE : Il y a de tout mais il y a beaucoup d'étudiants qui sont un peu décontenancés au départ, qui ont une vision alors après ça dépend de la culture d'apprentissage : il y a un certain nombre d'étudiants qui ont une vision du prof qui donne en permanence et qui attendent une correction complète. Donc là moi je leur explique pourquoi je ne fais pas une correction complète, pourquoi je préfère identifier les erreurs et le type d'erreur plutôt que de tout corriger et en général, ça se passe pas mal. C'est avec certains il faut discuter un petit peu parce qu'ils préféreraient que tout soit corrigé mais on arrive assez vite à leur faire comprendre l'intérêt de la chose.

31. SG : Donc pour résumer il y a une partie où on explique le code ensuite on utilise ce code. Est-ce que par la suite la démarche est plus large ? Il y a des techniques de remédiation ?

32. P FLE : Pour la remédiation, la question c'est d'abord d'analyser les erreurs qui ont été commises et de savoir pourquoi est-ce qu'elles ont été commises ces erreurs-là. Parce que si je n'ai pas la cause ou si je n'arrive pas à identifier la cause de l'erreur je vais avoir du mal à mettre en place l'activité ou les activités de remédiation les plus pertinentes. Est-ce que l'erreur elle est due à l'influence de la langue maternelle ? Est-ce qu'elle est due à une mauvaise utilisation du dictionnaire ? Est-ce qu'elle est due, je ne sais pas moi, à une erreur d'attention ? Mais si c'est une erreur d'attention, ça sert à rien de proposer une activité de remédiation puisque de toute façon il n'y a pas d'explication, c'est juste que l'étudiant a été trop vite par exemple mais donc je sais qu'il sait, il sait, juste bah là ça a raté. Donc, je ne vais pas prendre 5, 10, 15 minutes pour lui expliquer qu'il s'est trompé ça ne sert à rien. Mais par contre, identifier la cause c'est important pour faire le bon exercice derrière et si j'identifie qu'une erreur ou qu'un type d'erreur est très lié à la langue source de l'apprenant, je vais travailler sur cette distinction entre la langue source et la langue cible. Donc je n'en sais rien, entre l'espagnol par exemple et le français, si un étudiant ne met jamais d'accent, il ne met jamais d'accent parce qu'en espagnol on ne met pas d'accent ou en tout cas on ne met pas d'accent aussi fréquemment qu'en français. Et donc, on va beaucoup travailler sur la graphie du son [e] du son [ø] et du son [ɛ] par exemple pour qu'il s'approprie cette réécriture différente. Alors si on est sur des erreurs liées à la langue maternelle et que je ne maîtrise pas la langue, que je ne connais pas la langue d'origine, c'est un peu plus compliqué évidemment, mais c'est pour ça qu'il y a des collègues : on peut travailler en équipe « tu vois t'as pas une idée pour telle ou telle source d'erreur ». Après si c'est des erreurs je sais pas moi de syntaxe avec par exemple le positionnement de l'adverbe qui n'est pas complètement en place, on va travailler avec des exercices structuraux ou des exercices un peu plus décalés un peu moins traditionnels dans un deuxième temps pour pouvoir comprendre comment ça marche, quelle est la bonne place de l'adverbe en français. Et ensuite, que ça devienne automatique chez l'apprenant pour qu'une fois que

c'est intégré, que c'est bon c'est parti pour la suite. Mais identifier la cause de l'erreur ou la cause potentielle de l'erreur c'est fondamental avant de passer à la partie suivante.

33. SG : Alors il y a un certain type d'erreur qu'on retrouve de temps en temps. Certains professeurs disent que ce sont des erreurs fossilisées. L'apprenant est tout à fait conscient de la bonne manière de dire par exemple en espagnol « beaucoup des », mais il va systématiquement écrire « beaucoup des » et quand on lui montre il dit « ah oui je sais c'est beaucoup de ». Comment est-ce qu'on peut faire évoluer ça selon vous ?

34. P FLE : C'est un peu le problème de l'erreur fossilisée c'est très très très compliqué de repartir en arrière. C'est l'idée de quelqu'un qui n'est pas souple du tout physiquement et à qui on voudrait faire faire le grand écart ou à qui on voudrait faire toucher la pointe des pieds quand il se baisse. Il y a des gens qui n'y arriveront jamais et donc parfois les erreurs fossilisées, ça fait mal au cœur hein, on se dit moi j'aimerais bien trouver la solution pour, mais certaines erreurs fossilisées c'est mort. Je sais que sur le « beaucoup des / beaucoup de » avec les classes de débutants, j'essaye, ça marche pas toujours, mais j'essaye la suggestion. Je mets des affiches partout dans les salles au XXXX, il doit encore y en avoir quelques-unes qui traînent, des « beaucoup DE », toujours donc je me dis que peut-être à force de le voir ça marchera un jour mais sans aucune garantie. Quand une erreur est trop ancrée que ce soit de la prononciation que ce soit de l'oral de l'écrit c'est très compliqué de revenir dessus. Et ça veut dire que cet étudiant-là, espagnol par exemple, et ben on ne l'a pas beaucoup fait travailler au début de son apprentissage sur ce problème-là donc c'est un peu dommage.

35. SG : Alors une autre question par rapport aux recommandations un petit peu du CECRL, quels aspects linguistiques vous semblent peut-être les plus importants à corriger au niveau A2 ?

36. P FLE : Tout dépend de l'objectif de l'étudiant. Si son objectif c'est d'apprendre le français pour venir passer ses vacances en France ou en pays francophones parce qu'il aime ça, je suis forcément un peu plus laxiste. Alors on va faire en sorte de lui permettre d'être le moins parasité possible par des erreurs mais voilà... Si son besoin est un besoin de communication à partir du moment encore une fois où la communication passe, où il arrive à comprendre, se faire comprendre, interagir avec les gens, s'il dit « il y a beaucoup des monuments en France qui sont intéressants à voir » peu importe. Après si son objectif est un objectif plus universitaire parce qu'il est là pour intégrer une université en France et que donc là il est niveau A2 mais à terme il faudra qu'il soit au moins au niveau B2 pour pouvoir postuler à une année de fac en France, évidemment que je vais être un peu plus attentive alors sur la conjugaison, sur la structure des phrases évidemment, sur la prononciation bien évidemment. On sait que, alors retour d'anciens étudiants notamment d'anciens étudiants ingénieurs mexicains ou brésiliens mais la phonétique des lusophones est en général moins marquée que la phonétique des hispanophones et qui parlaient très bien, qui comprenaient très bien sans aucun souci mais qui ont eu des réactions pas très sympa de la part de leurs petits camarades français sur les travaux de groupes. Parce que « ok t'es super, t'es super intelligent, c'est cool ce que tu fais mais pardon on comprend rien à ce que tu dis on perd un temps fou à essayer de comprendre ce que tu racontes alors que fondamentalement quand tu l'écris tout va bien ». Mais donc oui si je suis avec des étudiants qui ont vraiment un objectif universitaire ou un objectif qui est très défini, je vais faire beaucoup plus attention à la fois sur la forme et sur le fond pour qu'ils atteignent leurs objectifs du A2 mais du A2 et plus si besoin. Toujours en respectant les limites et les

objectifs du CECRL donc en A2 on ne va évidemment pas avoir les mêmes attentes qu'en B1 ou en B2 bien sûr, mais faire en sorte que ces attentes là au niveau A2 elles soient atteintes, elles soient respectées parce que ça c'est sûr oui. Donc, après choisir une forme un aspect linguistique en particulier c'est compliqué parce que c'est un ensemble de choses. Un étudiant qui serait très bon à l'écrit ou qui arriverait à s'autocorriger par exemple mais qui à l'oral serait incapable d'articuler une phrase correctement, ben ça me poserait problème. Je ne peux pas me dire je vais focaliser l'attention sur la production écrite et laisser le reste de côté ça ça ne marche pas.

37. SG : Deux dernières questions. Vous aviez parlé à un moment donné de portfolio sur l'auto évaluation. Est-ce que vous pouvez préciser un peu comment dans le cadre de la production écrite les portfolios peuvent être intéressants là encore ?

38. P FLE : Production écrite ou production orale d'ailleurs, c'est l'idée de « je peux faire quelque chose ou je sais faire quelque chose ». L'idée c'est de ne pas être sur des critères purement linguistiques mais sur des critères plus vastes que ça, sur des actes de parole, sur des intentions de communication et de faire prendre conscience à l'apprenant de sa position dans son parcours. Est-ce que à l'heure actuelle, il est, je ne sais pas moi, capable de raconter un événement au passé ? Est-ce qu'il est capable dans ce même objectif d'utiliser des éléments appropriés pour raconter sa semaine par exemple ? Est-ce qu'il est capable, dans cet exercice-là, de donner ses impressions, de parler de ses sentiments. Ou alors, est ce qu'il est sur le factuel. Ça fonctionne. Est-ce qu'il se sent lui capable de et je propose une auto évaluation construite pour un exercice ou un portfolio plus vaste aux apprenants. Je leur laisse prendre connaissance des critères, voir eux où ils se situent, ce qu'ils pensent qu'ils sont capables de faire et après on en discute. Je ne peux pas les laisser comme ça dans le vide en disant « ben vas-y, remplis ta grille, remplis ton portfolio » et puis c'est fini. Mais après c'est à moi de lui dire « bah là je suis d'accord avec toi, là tu t'es sous-estimé ou là tu t'es un peu surestimé » dire et avec preuve par A plus B « regarde là tu as effectivement aucun problème, présenter des faits pas de souci. Tu dis j'ai fait ça, j'ai fait ça, j'ai fait ça, ok pas de souci. Est-ce que tu es capable de parler de tes impressions, de tes sentiments. Tu as dit « Ben non pas trop » mais si regarde : là tu as mis c'était super, c'était délicieux j'ai adoré faire ça tu vois bien que » et parce que c'est quelque chose qui n'est pas naturel chez tout le monde, l'auto évaluation, le regard sur sa propre production. Et alors à l'écrit c'est facile à mettre en place à l'oral ça l'est un peu moins il faut enregistrer pour que les apprenants puissent se ré écouter et voir, entendre en tout cas ce qui ce qu'ils ont produit. Mais ça marche plutôt pas mal alors je le fais pas systématiquement mais de temps en temps et je trouve que c'est important pour eux.

39. SG : Pour terminer, quels genres d'outils pédagogiques ou de démarche nouvelle vous sembleraient utiles de proposer pour améliorer, soit les techniques de correction où la remédiation en production écrite.

40. P FLE : Bonne question. [...] Tout dépend du contexte dans lequel on enseigne parce qu'il y a des choses qui seraient nouvelles à certains endroits et qui le seront un peu moins à d'autres. Je ne sais pas, ce n'est pas une nouveauté mais je crois que c'est profitable pour tout le monde si les outils de vérification, si les outils de remédiation sont variés, si on n'est pas toujours sur le même mode d'évaluation, si on n'est pas sur le même mode de remédiation. Je pense que si on est toujours sur le même schéma, alors déjà de fait quand on travaille en individuel c'est moins un problème, mais quand on travaille sur un collectif si on utilise toujours les mêmes schémas ça veut dire que certains apprenants vont trouver

leur compte dans ce schéma là mais qu'il y en a d'autres qui vont se sentir moins impliqués ou ne pas être très réceptifs à ce schéma qu'on a utilisé. Mais il me semble que la variété est quelque chose d'important. Après, je n'ai pas la super nouveauté pour révolutionner l'évaluation et la remédiation... Mais être à l'écoute, être attentif aux productions pour pouvoir proposer une remédiation la plus adaptée possible c'est déjà un bon principe et varier pas toujours utiliser les mêmes leviers, pas toujours faire les choses selon le même axe, je trouve que c'est déjà pas mal et rien que ça, ça aiderait sans doute certains collègues à avoir des résultats différents on va dire ça comme ça.

41. SG : D'accord, merci beaucoup pour ces réponses.

42. P FLE : De rien.

Deuxième entretien

SG : Serge Goulet, l'enquêteur.

D AF : Directeur dans une AF en Amérique du Sud.

XXXX : non retranscrit pour respecter l'anonymat des personnes ou partie de la phrase incompréhensible.

Transcription partielle de l'entretien, les répétitions ou tics de langage ont été enlevés pour améliorer le confort de lecture.

1. SG : [...] Est-ce que vous pourriez vous présenter, résumer un petit peu votre parcours ?

2. D AF : [...] Aujourd'hui, je suis Directeur de l'Alliance Française à XXXX, coordonnateur des Alliances en XXXX. Je fais ce travail-là depuis maintenant on va dire 3 mandatures puisque j'ai œuvré à XXXX en Inde, j'ai œuvré en XXXX l'année dernière et donc je suis en XXXX pour normalement trois ans de plus. [...] De formation je suis agrégé de lettres classiques depuis très longtemps puisque [...] je suis sorti de l'École Normale Supérieure en 80 voilà. J'ai été enseignant pendant deux ans à XXXX à Paris et puis après à l'Université de XXXX pendant sept ans et après j'ai souhaité revenir un petit peu sur du lycée et donc j'ai été nommé pendant presque 15 ans dans un lycée du Nord de la France. À la fin des années 90, j'ai passé le concours de personnel de direction puisqu'en France, il y a un concours un peu particulier qui permet aux enseignants de faire un peu plus de l'administration. Et donc j'ai obtenu ce concours en 99. Ça m'a permis d'être Proviseur de lycée donc à XXXX dans le Lot, à XXXX dans l'Aveyron, puis après au lycée français de XXXX en Inde puis ensuite [...] il y a eu XXXX et ensuite il y a eu le Vietnam. Voilà après je suis revenu en France dans un gros établissement français où il y avait plus de 4000 élèves et donc j'ai redemandé à partir sur l'étranger et c'est là que j'ai été affecté en Haïti il y a maintenant sept ans voilà où j'ai fait cinq ans je viens d'arriver ici en Bolivie. Voilà à peu près pour mon parcours. Donc plutôt prof de lettres, plutôt ouais du français en général, surtout les lettres classiques au début, du français en général, du français langue étrangère en particulier parce que le fait d'avoir travaillé beaucoup à

l'étranger je m'y suis un petit peu plus penché on va dire. Et voilà, j'étais un petit peu plus sensible à la cause de l'apprentissage du français, notamment quand on travaille dans un lycée français. Même si globalement les élèves en lycée français n'ont pas la particularité on va dire des élèves FLE qui ne passent pas par les lycées français, il n'en va pas moins qu'on constate la même chose. Un enfant de l'Inde a des soucis d'expression qui sont liés à sa langue maternelle c'est cela qu'il faut corriger et quand on est en Amérique du Sud on a [...] tous les rapprochements que l'on peut faire avec sa langue maternelle qui sont justement des faux amis en bon français et qui fait que de temps en temps voilà on a une petite correction à apporter [...].

3. SG : Alors justement, vous avez une grande expérience au niveau des lycées. Est-ce que vous avez noté une différence dans l'apprentissage peut-être et le travail de la production écrite dans les lycées avec des publics de français langue première et avec le public plutôt FLE ?

4. D AF : Alors oui. [...] Il se trouve que dans le dernier lycée où j'ai été, [...] il y avait deux classes de FLE puisque [...] la mairie de XXXX avait fait le choix de faire venir notamment des familles qui venaient du Sud Yémen, enfin des familles donc qui arrivaient avec des vrais soucis de langue puisqu'ils ne connaissaient pas du tout le français. [...] Par rapport à ce que j'avais vu à l'étranger, j'ai été très surpris de voir que quand on vit dans un milieu francophone, c'est-à-dire que pour des petits yéménites qui arrivaient et qui ne parlaient pas du tout français, mais qui, dans la rue, à l'école ne pouvaient que parler français puisque personne ne parlait comme eux une langue du sud Yémen ou bien l'arabe, ils avaient une progression orale qui était très rapide, ce qui n'était pas le cas par exemple des deux lycées [...] en Inde. [...] Souvent, les parents nous les scolarisaient quand ils avaient 5 ou 6 ans. Donc on avait des enfants qui arrivaient au CP sans jamais avoir entendu parler le français. Et donc on avait une classe de CP un peu particulière au lycée français à XXXX où on leur faisait faire d'abord du FLE pendant six mois avant de les faire intégrer un cursus scolaire un peu plus normal, ce qui ressemblait beaucoup à ce que j'ai fait à XXXX par exemple quand j'y étais où c'étaient des classes de quatrième. Ils étaient un peu plus grands et j'ai constaté que par exemple en Inde l'oralisation était beaucoup plus compliquée parce que les enfants ne parlaient réellement le français ou ne l'entendaient que pendant les huit heures de l'école. Le reste du temps à la maison on ne parlait pas français. Alors qu'à XXXX, c'était différent. Le gamin entendait parler au lycée, entendait parler peut-être pas chez lui, mais dans la rue au quotidien il n'y avait que du français. Et donc, on avait un apprentissage de l'oral qui était plus facile. Pour ce qui est de l'écrit, force est de constater que quand on est dans un milieu lycée français, comme tout se fait en français, à un moment donné ils ont oublié les questions de penser, de réfléchir et d'écrire en français ce qui n'était pas le cas justement des petits gamins de XXXX. Parce qu'eux avaient leurs heures de scolarité en français mais tout le reste on ne pouvait pas leur imposer le français. D'abord, parce que dans leurs familles les trois quart du temps le Papa et la Maman ne parlaient pas du tout français et n'avaient pas besoin de l'utiliser dans le quotidien. Alors que eux, du coup le français était plus oralisé que l'écrit et on avait des vrais soucis d'expressions écrites après pour certains d'entre eux, ce qui était moins le cas dans les lycées français

5. SG : Alors vous avez une expérience assez large sur différents endroits. Est-ce que vous avez pu noter des différences dans les cultures éducatives et dans la manière peut-être d'approcher la production écrite suivant les pays ?

6. D AF : Oui. [...] Quand j'étais en Inde par exemple et de manière générale en Asie, on fait énormément confiance au système éducatif. Donc tout ce qui venait du lycée des français était pris comme un conseil et les parents voyaient ça comme une loi à appliquer. Donc voilà les parents étaient toujours de notre côté. [...] Et moi je me rappelle par exemple, quand j'étais dans ce lycée français qui avait d'excellents résultats mais comme beaucoup de lycées français à l'étranger, j'avais constaté que beaucoup d'élèves de première et de terminale scientifique faisaient le choix de grandes classes préparatoires parisiennes. Et donc on avait avec la prof de français expatriée du lycée un petit peu travaillé parce que justement ça allait peut-être, être un petit peu l'accueil pour ces élèves : c'est que les classes préparatoires ce sont des brillants élèves mais pour les scientifiques qui y vont ce sont aussi des brillants en français. Et nos petits XXXX étaient peut-être très brillants en sciences, ils l'étaient un petit peu moins en lettres. Et donc, je m'étais rendu compte que si on donnait des recettes sur de la formulation très technique, comment on construit une introduction chaque fois, comment on construit un paragraphe argumentatif, on avait des élèves et des parents d'élèves qui étaient très, comment dire, très imbus de pouvoir avoir des recettes pour obliger les enfants à faire. Et au final, on avait des résultats qui étaient très positifs. On ne peut pas faire ça en Bolivie parce que justement je ne sais pas si c'est la culture bolivienne si c'est la culture hispanophone, [...] je crois que c'est très espagnol que de ne pas penser toujours que l'école a raison sur tout. Et donc, on a des parents oui qui font appliquer mais qui partent du principe qu'on n'applique pas sans chercher à comprendre. Et alors après c'est sans doute parce que je suis d'une vieille génération je crois qu'à un moment donné l'apprentissage c'est comme l'alphabet. Il y a des choses il faut chercher, il faut apprendre et ne pas savoir pourquoi le B est après le A. Voilà, à un moment donné, il y a des éléments qu'on doit apprendre parce que c'est le minimum à connaître avant de commencer. Et pour l'avoir vu et pour l'avoir travaillé ici en Bolivie moi ça va faire un an que je suis là, quand on demande à des élèves, des étudiants de C1 de commencer toujours une introduction de cette façon-là parce que c'est comme ça que ça paye, parce que nous sommes peut-être nous en France dans une culture de : bien rédiger c'est montrer qu'on sait faire. Je crois qu'en Bolivie on ne leur a pas appris ces choses-là. Et là où je le vois le plus c'est quand je demande à des étudiants de C de me faire lettre de motivation et CV. Ils me font des CV de cinq pages. C'est qu'ils n'ont pas compris quel était l'intérêt d'un CV. Un CV, on doit rapidement voir ce qu'il y a dedans. S'il y a cinq pages, on passe plus de temps à le lire qu'à regarder l'intérêt de la candidature et ça c'est quelque chose de culturel. C'est parce qu'on ne le leur a pas appris depuis longtemps. Parce qu'en France, dès qu'on est en fin de collège on nous apprend toujours à aller à l'essentiel parce que c'est ce que l'on attend de notre façon de travailler de la structuration du français. C'est aussi la raison pour laquelle, en tant que prof de français, on a toujours de très bons résultats avec les élèves de sciences. Parce qu'ils ne perdent pas de temps dans des choses qui ne sont pas importantes. Ils vont de suite à l'argument important, ils vont tout de suite à la déstructuration de l'argumentation et donc du coup pour l'évaluation de l'expression écrite ils gagnent des points. Parce qu'ils ont été exactement là où on veut qu'ils aillent, ce qui n'est pas le cas justement des petits boliviens qui peuvent penser que remplir les pages est plus important que faire un petit paragraphe bien structuré et quand je dis « petits » c'est pas péjoratif, c'est parce que je considère que tous mes étudiants de 25 ou 30 ans sont encore très petits, parce que ce sont presque mes enfants.

7. SG : Alors justement dans le cadre de l'Alliance Française qui fait aussi la promotion de la culture française, est-ce que vous pensez que la posture du professeur c'est de s'adapter à la culture éducative du « petit bolivien » ou c'est d'amener ce que vous appelez « le petit bolivien » à aller vers la culture française et la façon de fonctionner française pour les productions écrites ?

8. D AF : Votre question est un petit peu un piège, j'espère que je ne vais pas tomber dedans. Mais, je pense qu'un bon professeur ne peut pas ignorer quelle est la culture de ses élèves, s'il veut être un bon professeur il doit commencer par bien savoir celle-là. Maintenant, sa mission c'est de les amener vers autre chose. Donc c'est essentiel, il doit bien connaître ses élèves, il doit bien connaître le travers éducatif et culturel de ses élèves pour pouvoir mieux les amener vers ce que l'on attend de l'expression et de la culture françaises.

9. SG : Ici à l'heure actuelle, à l'Alliance Française de XXXX, quels sont les objectifs prioritaires à atteindre pour vous en matière de production écrite ?

10. D AF : Alors en matière de production écrite, je crois que la priorité que j'y mets, moi, et [...] la pression que je mets peut-être aux professeurs, c'est justement dans l'expression écrite et orale, c'est de ne pas attendre un moule prédéfini mais de bien montrer aux élèves que ce que l'on attend en expression c'est que eux soient capables d'exprimer une idée. Mais qu'en revanche, cette idée pour l'exprimer, elle doit être structurée. Et donc, c'est la structure de l'argument, la structure du paragraphe qui me semble être une priorité. Le bon candidat de C1 et on le voit à tous les niveaux à partir du B1 à mon avis, c'est celui qui très vite va comprendre que construire une idée c'est être justement organisé pour le faire en utilisant les liens logiques, enfin des choses très différentes que vous connaissez. Et on voit très vite le bon candidat me semble-t-il, le bon étudiant à ce niveau-là. L'étudiant qui dès le B, commence à nous faire des petites explications en disant d'abord, ensuite, enfin, après c'est qu'il a compris que si on mettait de la forme on avait plus de chance d'arriver à un résultat qui soit sûr. Donc voilà pour moi la priorité qui serait la mienne.

11. SG : Quel est votre regard sur un petit peu les erreurs que peuvent commettre les apprenants dans une production écrite ?

12. D AF : Alors je vais vous donner en fait deux positions. Quand j'étais professeur, j'avais tendance, parce que j'étais prof de lettres classiques, à considérer par exemple que l'orthographe et la grammaire étaient de l'essentiel. C'était un défaut de jeune professeur. J'ai appris que l'orthographe et la grammaire n'étaient que des outils, mais il m'a fallu un peu de temps. Je vais être très honnête, quand on sort de l'École Normale on est tous des très bons en lettres. Donc je trouvais que ce n'était pas normal que des élèves, des étudiants n'aient pas maîtrisé certains accords, certains mots qui entraînent un certain temps etc. J'ai découvert que c'était à mon sens, maintenant je pourrais l'écrire et le dire, je ne l'ai pas fait quand j'ai préparé ma thèse il y a longtemps, mais je le ferai aujourd'hui, l'orthographe et la grammaire ne restent que des outils. La langue ce qui est important c'est la

communication. Donc aujourd'hui, quand on fait des jurys de correction et quand les profs me donnent leurs opinions et leurs avis sur ce qu'ils ont corrigé, des fois, je regarde un petit peu s'ils n'ont pas un peu trop regardé la grammaire et un peu moins regardé le sens de ce qui avait été raconté. Donc aujourd'hui, mon regard c'est que j'axe davantage sur le vrai sens de la langue à savoir communiquer et non pas essentiellement, oui savoir conjuguer le subjonctif. [...] Donc voilà un petit peu mon point de vue.

13. SG : Alors vous me dites que vous en discutez pas mal avec le corps enseignant. Qu'est-ce que vous préconisez du coup face à l'erreur, c'est-à-dire de la laisser passer, de la corriger quand même, de proposer...

14. D AF : Alors, une erreur est toujours à corriger. Alors, quand c'est un examen, de toute façon la correction aujourd'hui le CIEP nous donne de telles grilles d'évaluation qui font que, quand même, on est très contraint dans une grille d'évaluation. En revanche, ce que je veille toujours à regarder, c'est que, si on doit enlever alors je vais dire par rapport aux grilles, globalement allez l'orthographe et la grammaire ça doit être quatre ou cinq points maximum, je veille à ce qu'un enseignant ne puisse pas enlever plus que ça sur une copie. Parce que de temps en temps pris dans un élan de correction, le fait qu'il y ait beaucoup de rouge sur la copie, on a un peu tendance à interpréter la note avant de la mettre. Donc voilà, je veille à ça. C'est plutôt ça mon travail aujourd'hui. Mais globalement, les gens qui travaillent sur les niveaux de fin de cycle, les B2 et puis les C, ce sont des gens qui sont habitués à ces corrections-là. Donc, ils sont assez corrects dans leurs évaluations, on n'a pas trop de corrections à faire.

15. SG : Quel est votre regard justement sur cette grille du CIEP ? Est-ce que vous la trouvez plutôt intéressante pour la correction ou très normative ?

16. D AF : Alors, c'est 40 ans d'expérience qui vous parle. Moi, je suis toujours persuadé que plus on a de grilles, moins on laisse de chance à l'expression. Alors, pour les plus petits niveaux, les niveaux allez jusqu'au niveau B1, je crois que les grilles du CIEP, elles sont bien contingentées. Pour les autres, elles sont parfois un peu normatives et il faut donc faire attention et ne pas... Je veux dire c'est toujours pareil, c'est comme un texte de loi. Un texte de loi il est texte, c'est l'interprétation qui va être importante. Donc, je veux dire autant pour les petits niveaux ça peut être de bon conseil, pour les autres, il faut savoir utiliser la grille mais ne pas s'enfermer dans la grille. Parce que ça dessert l'étudiant, le candidat. Pour vous donner un exemple, moi en décembre dernier, c'était la première session d'examens que nous avons fait passer à XXXX où j'étais Directeur et donc moi j'ai souhaité, parce que c'est mon métier, faire partie de tous les jurys de B2 et de C [...] Et je me suis rendu compte qu'il y avait des profs à La Paz qui considéraient que l'étudiant qui présentait trop son document pour commencer n'était pas dans ce qu'on attendait de la mise en contexte de la problématique. Et donc voilà, j'ai écouté les candidats etc. Mais au moment d'évaluer, quand on se posait la question mise en contexte, quand j'entendais par exemple « ah bé non il a parlé du texte mais il ne l'a pas mis en contexte » je dis « mais attendez, il a parlé du texte puis il l'a ouvert sur une question d'actualité, c'est une forme comme une autre de mise en contexte. » Et donc après, au vu de ce que j'avais vu, j'ai réuni tous les profs pour leur dire « vous n'avez pas à attendre qu'une seule recette ». Le bon candidat c'est celui qui est capable de faire à sa façon une mise en contexte. Il faut

qu'elle soit mise en contexte bien entendu, mais on ne peut pas reprocher à celui qui utilise le texte de faire moins bien que celui qui ne va pas du tout l'utiliser. Je dis parce que le tout c'est qu'il réponde à la question. S'il y répond, on n'a pas le droit de le déjuger. Donc ça effectivement peut-être que c'est pareil. Après c'est des habitudes et c'est peut-être aussi un souci de tranquillité. Quand on attend une seule recette, à mon avis c'est de la tranquillité pour le professeur mais ce n'est pas ce qu'on attend. Ce n'est pas moi, ce que le Directeur attend en tout cas. Ce n'est pas la tranquillité des professeurs qui m'intéresse, c'est la réalité des étudiants.

17. SG : Alors pour pouvoir évaluer les productions écrites, on a un examen, enfin un certificat à passer qui est valable pour cinq ans. Est-ce que durant ces cinq années il y a des formations ou des réunions pédagogiques pour faire une formation continue au niveau des professeurs pour peut-être réévaluer ou réexpliquer certaines choses ou pas du tout ?

18. D AF : [...] D'abord moi, j'ai une réunion pédagogique avec ma Directrice pédagogique toutes les semaines. Je fais des suivis de classe comme on peut en faire dans d'autres Alliances je suppose. Et au vu de ça, au moins une fois par trimestre, je fais une formation, qui est alors une formation soit sur de l'évaluation, soit sur une compétence à mettre en place un petit peu à valoriser. [...] Là en ce moment, vous vous imaginez bien qu'on essaie de travailler tous les moyens par le virtuel [...] Parce que ce n'est pas notre façon de travailler habituelle. Donc voilà, on fait des formations et après c'est un budget donc ça c'est un choix de la direction. Moi à l'Alliance Française, j'ai un budget formation qui est obligatoire et que j'impose à toutes les Alliances du pays. Parce que du coup, ça fait partie d'un budget que nous délègue l'Ambassade de France [...] Je demande à mes collègues Directeurs de proposer des formations à au moins deux enseignants par semestre de leurs Alliances, de manière à ce que chaque année on en est quatre de formés dans une Alliance sur une nouvelle problématique. À eux de veiller après à de la diffusion de cette information et de cette formation.

19. SG : Vous parlez de formation sur des nouvelles problématiques. Est-ce que des formations sur le traitement de l'erreur, les techniques de correction ça peut être considéré comme de la formation [...] ?

20. D AF : Alors moi, quand je parle des formations que je donne pour les Directeurs d'Alliances, etc. c'est plutôt des formations que nous propose le CAVILAM, voilà enfin des organismes de formation. Après, pour ce qui est du traitement de l'erreur, pour ce qui est donc de toutes ces choses un petit peu plus particulières, moi sur l'Alliance de XXXX, très régulièrement je fais des après-midi de formation où les professeurs qui le souhaitent peuvent venir. Et les professeurs où moi je sais qu'il y a un souci parce que la Directrice pédagogique m'en parle, eux, je ne leur propose pas de venir s'ils veulent, je leur dis que je fais la formation un peu pour eux. [...] Après je vais être très honnête, [...] j'ai des gens qui sont plutôt de ma génération, qui ont appris le français à une autre époque, avec des exigences, qui étaient « le bon en orthographe c'est un brillant en français » et voilà. Et donc du coup, il y a des choses qu'il faut que l'on reprenne de temps en temps, mais ils le font très volontiers.

21. SG : Ça c'est intéressant je trouve, vous dites il y a des personnes d'une autre génération. Est-ce que vous sentez qu'entre peut être les professeurs qui sont un petit peu plus âgés et les professeurs qui sont un petit peu plus jeunes par rapport à leur vision des erreurs, à la vision de ce que peut être un bon élève il y a une différence ou pas tant que ça ?

22. D AF : C'est incontestable. Mais pour autant, je vais avoir un peu plus de réserves parce que je vais vous expliquer. Alors après c'est une analyse qui n'est que la mienne et par rapport à mon équipe ici à XXXX. Mais effectivement je pense que les gens de ma génération ont une vision de la langue française qui n'est pas celle que les jeunes profs véhiculent aujourd'hui. Mais pour autant, je constate que quand on évalue, les plus rigoureux sont les jeunes professeurs. Ceux pour lesquels de temps en temps je dis « hop, attention, je suis inquiet de voir cette notation-là », ce ne sont pas les gens de ma génération. Parce que justement, ils ont je crois maintenant et depuis plusieurs directions appris à être vigilants avec des évaluations qui sont un petit peu strictes et parfois un petit peu trop sèches. Alors que les jeunes professeurs des fois oui, sont peut-être un peu trop rigoureux avec leur évaluation. Il faut qu'on en discute, ils le font très volontiers. [...] Souvent quand ils évaluent, quand ils font leurs corrections, ils sont eux même un peu inquiets de voir leurs résultats. [...] Et c'est pour ça que je vous dis oui il y a de la différence c'est évident mais je crois du coup que les gens de ma génération sont peut-être un peu plus tolérants quand ils évaluent.

23. SG : Est-ce qu'il y a des échanges entre les enseignants et la Direction pédagogique éventuellement en ce qui concerne du matériel, des techniques de correction, du matériel qui est proposé ? On sait que les enseignants créent beaucoup de choses. Est ce qu'il y a un échange qui est fait, une mise en commun ?

24. D AF : Alors, je vais être très honnête, ici dans l'Alliance à XXXX, non. Le coronavirus nous a un petit peu contraint à changer les choses. [...] Nous sommes toujours en quarantaine. Donc on est toujours bien entendu en sessions virtuelles pour les cours et donc là du coup, j'ai un petit peu imposé des façons de travailler. Parce que je veux que des choses qui marchent bien dans certains cours soient déposées sur un cloud pour que les gens puissent aller le consulter comme une bibliothèque, pour voir ce qui a été fait par untel à tel niveau etc. Donc voilà, ils ont des ressources en ligne, ils ont des choses qui sont au fur et à mesure qu'elles sont testées et bien testées avec la classe, qui sont mises en ligne pour que les gens puissent l'utiliser. [...]

25. SG : Je voudrais revenir un petit peu sur les techniques de correction. On avait parlé de la grille d'évaluation du DELF. Est-ce qu'il y a d'autres techniques qui sont utilisées par les enseignants, je pense par exemple au code de correction est ce que ça se pratique à l'Alliance ?

26. D AF : Alors, ici, non. Quand j'étais en Haïti, alors sans doute parce que c'était un pays francophone [...] c'était comme ça que fonctionnait l'Alliance. Moi j'ai pris le train en route et j'ai trouvé que ce n'était pas si mal que ça. Pour les examens toutes les corrections, tous les devoirs qui étaient des devoirs non pas de fin de formation, non pas sommatifs

mais plutôt du quotidien les professeurs avaient un code de correction qui était rouge et vert. C'est-à-dire on soulignait ou on entourait en rouge les choses qui étaient à corriger et en vert les choses qui étaient plutôt bien dans la copie sans mettre d'évaluation globale à une copie. Il y avait des appréciations et des commentaires qui étaient faits etc. C'était assez bien fait. Alors je trouvais que c'était bien fait parce que nous étions dans un pays francophone. Et donc du coup, faire un long commentaire dans une copie bien explicité, etc. pouvait être pour un élève de Haïti très porteur parce qu'on lui donnait des recettes, on lui donnait des conseils. Ça serait plus compliqué ici parce qu'il faudrait que tout ce travail-là se fasse en espagnol pourquoi pas. Ici, ce n'est pas l'habitude de la maison, je n'ai pas tout voulu changer. On est en train de regarder, moi personnellement je voudrais qu'on change de méthode parce que je trouve que la note est un petit peu vieillotte mais bon après c'est compliqué de faire changer les outils de travail des équipes. [...] J'ai pas du tout regardé ce mode d'évaluation-là parce que je crois en plus que les boliviens sont très attachés à de la norme notée, avec des petites notes avec une évaluation tout à fait normale.

27. SG : [...] Il y a plusieurs méthodes pour corriger : on peut avoir la méthode effectivement où on va souligner en rouge, en vert, on utilise une grille, on met une note, des commentaires mais après il y a toute la partie de remédiation, de correction. Quelles sont selon vous les techniques les plus efficaces dans la remédiation et pour amener les étudiants, les apprenants à corriger leurs erreurs et ne plus refaire les mêmes erreurs ?

28. D AF : [...] Moi, j'aimais bien partir pour un travail de correction sur des petites fiches. Alors ça c'est fait un certain temps dans l'éducation nationale, je crois un peu moins maintenant. On mettait, on demandait à l'élève dans son travail de faire une auto-évaluation par rapport à un élément d'évaluation qu'on allait faire. Par exemple, si on devait travailler alors je vais dire n'importe quoi la conclusion d'un devoir, on lui faisait faire une petite grille d'évaluation où le professeur listait ce que lui il attendait dans une conclusion. Et l'élève devait dans un premier temps se positionner : est-ce que j'ai fait ? Est-ce que je pense avoir fait ? Est-ce que je suis sûr d'avoir fait ? Voilà, pour voir un petit peu par rapport à la réflexion de l'élève où lui en était dans son engagement dans la réponse qu'il faisait du devoir. Et moi, ça me permettait quand je faisais ma correction de partir des erreurs les plus nombreuses de ma classe pour faire une première correction et aller petit à petit vers ce qui était le mieux à attendre. Et normalement, on devait retrouver les élèves dans leur grille d'auto évaluation par rapport à ce qu'ils avaient ou qu'ils avaient pensé faire et qu'ils n'avaient pas tout à fait bien fait. [...] Quand je fais des visites de classes souvent je demande aux professeurs [...] de me faire toujours une correction de quelque chose qu'ils ont fait avec la classe parce que pour moi je trouve qu'on a une bonne idée de la façon dont le professeur a d'utiliser l'erreur de ses élèves. Parce qu'il faut qu'il parte de l'erreur pour faire la correction et non pas qu'il propose des corrections de manière très formelles qui ne soient pas adaptées à ce qu'il a lu. L'intérêt c'est de partir de ce qu'il a constaté pour construire sa correction me semble-t-il.

29. SG : [...] Et qu'est-ce que vous avez pu construire ? Vous m'avez parlé d'auto-évaluation à partir d'une erreur fréquente que vous pouvez trouver sur une copie. Qu'est-ce que vous proposeriez : des exercices de remédiation ou d'autres choses je ne sais pas les exercices structuraux ?

30. D AF : Quand on constate dans des devoirs on va dire plutôt de C, [...] quand on constate à l'écrit de vraies erreurs de structure sur par exemple [...] la présentation de sa problématique, moi je trouve que pour des élèves de B2, de C, un bon moyen de remédier c'est de faire dans son groupe classe, c'est de faire des groupes. Pour les faire discuter et débattre sur des sujets où nous on va les opposer les uns aux autres, pour leur imposer de prendre la parole et à un moment donné de faire une formulation d'une problématique qui les oppose à l'autre et qui explique pourquoi ils sont opposés. Et donc, petit à petit on doit arriver à leur faire toucher du doigt le principe de comment je présente le problème et comment je réponds au problème. Et quand ça à l'oral ils l'auront maîtrisé à mon avis l'écrit après n'est qu'une partie formelle. Une fois que le sens est compris la forme arrive.

31. SG : Une autre question, ça va concerner ce que certains appellent des erreurs fossilisées, ces erreurs dont les apprenants ont conscience, ils savent que c'est une erreur, ils savent comment la corriger mais ils vont continuer à la faire plusieurs fois. Est-ce que vous pensez que ces erreurs fossilisées, c'est quelque chose qu'on ne peut plus changer ou est-ce que vous pensez qu'au contraire il y a quand même des moyens de revenir en arrière et de faire évoluer ce type d'erreur ?

32. D AF : C'est une question qui est récurrente, y compris pour les petits français. [...] Je pense qu'il faut toujours quand on a le temps, quand on peut le faire, toujours essayer de corriger. [...] Pour autant, et là je vais plus parler des petits français que des... et moi j'ai trois enfants, dont une qui est en droit et elle fait des fautes d'expression. Moi à mon époque, en droit, ces fautes-là on ne pouvait pas les imaginer. Ça n'a pas l'air de gêner ses professeurs de droit. Donc ça veut dire qu'à un moment donné, ce que moi je trouve cette faute peut être grave, elle ne l'est peut-être pas tant que ça. Je crois qu'il faut que l'on soit tolérant dans l'évolution d'une langue. Ne me faites pas dire ce que je n'ai pas dit, à savoir je ne veux pas dire que la langue à un moment donné elle peut prendre n'importe quelle forme mais je crois que si ce n'est qu'une erreur, voilà c'est une tolérance qu'il faut que l'on se donne.

33. SG : Une dernière question : en se projetant un petit peu dans l'avenir quel genre de choses on pourrait imaginer par rapport à la production écrite, aux corrections, aux techniques ? Dans l'avenir, qu'est-ce qu'on pourrait avoir comme démarche nouvelle qui pourrait être utile selon vous ?

34. D AF : [...] Je crois que dans les productions écrites moi ce qui me gêne le plus peut-être, c'est qu'on a toujours un petit peu le même type d'exercice écrit. Je trouve ça un peu gênant. Ça veut dire que l'on ferme beaucoup. Si vous voulez, ça va un peu à l'encontre de ce que moi j'appelle le vrai apprentissage de l'argumentation et de l'expression. On devrait pouvoir avoir à l'écrit des sujets... alors qu'ils traitent de tous les sujets ça c'est assez bien fait, parce qu'aujourd'hui on a des sujets quand on va en B2, C1, C2 qui traitent à peu près de tous les grands sujets d'actualité, sur ça pourquoi pas. Mais on devrait avoir des formes d'expression écrite qui soient un petit peu différentes de ce que l'on a actuellement qui sont quand même toujours un peu les mêmes. [...]

35. SG : Alors justement, ça amène peut-être une dernière question. Est-ce que vous pensez qu'à l'heure actuelle, on forme les apprenants à apprendre à écrire où est-ce qu'on les forme à apprendre à réaliser l'épreuve écrite de DELF B2 et de DALF C1 ?

36. D AF : Ah, mais moi, c'est très clair. C'est votre deuxième partie qui va faire ma réponse. C'est-à-dire, on les forme plus, mais c'est le défaut de l'éducation française hein, on les forme plus à préparer les examens, à savoir la forme de l'écrit que l'on attend, qu'à réellement penser l'expression. Et on le voit pareil en première quand on est en lycée. On leur apprend à faire une dissertation comme on attend qu'elle soit. On leur apprend d'abord à faire une suite de textes comme on attend qu'ils soient. Et puis on ne leur apprend pas à se poser les grandes questions qui sont celles de la fac d'ailleurs. [...]

37. SG : Mais est-ce que vous pensez que pour un professeur qui a quand même l'obligation d'amener ses élèves à réussir leurs examens, est ce que vous pensez qu'il y a la possibilité de ménager les 2 ? C'est-à-dire de former ses apprenants à réussir les examens et en même temps à devenir des apprenants scripteurs qui sont capables d'écrire des textes de manière peut-être plus ouverte ?

38. D AF : Je pense que oui. [...] Quand j'étais à la fac à XXXX, je préparais les agrégatifs à l'épreuve de dissertation comparée classique. On va être très honnête, une épreuve de dissertation classique, c'est une épreuve où on apprend aux candidats plusieurs choses : d'abord à faire une dissertation de littérature, classique. À savoir qu'elle doit toujours avoir trois parties. Parce que c'est comme ça que l'on considère la bonne dissertation classique. Elle doit avoir au moins tant d'exemples classiques [...] Une fois qu'on a donné aux élèves toutes ces recettes, oui on peut préparer à l'agrégation et donc à faire du bachotage de concours ou de C2 parce que c'est pareil. La finalité est la même. Ce qu'il est important d'apprendre c'est que cette forme d'écriture elle sert à prouver quelque chose et donc après cette forme là on peut l'utiliser pour tout. [...] Je pense que c'est pour ça que oui, on peut dans la formation qui est celle que l'on doit donner, on peut donner à l'élève la recette et lui expliquer : « voilà à l'examen ce que l'on attendra, le jour de l'examen, si t'as ça, c'est comme ça qu'il faut répondre » etc. Mais pour lui expliquer aussi que ça, c'est à lui de l'adapter dans le quotidien, dans le tous les jours. [...] Il faut lui [...] expliquer que c'est une recette générique, qu'à partir de cette recette générique l'adaptation fera de lui un grand orateur s'il sait l'adapter pour justement de l'oral etc.

39. SG : Je vous remercie pour toutes ces réponses, c'était très intéressant. Je vais vous envoyer par mail une petite feuille, c'est pour pouvoir utiliser cet audio anonymisé dans mon mémoire, en tout cas ça m'a apporté énormément d'informations par rapport à votre expérience.

Troisième entretien

SG : Serge Goulet, l'enquêteur.

MCF : Maître de conférences en Sciences du langage.

XXXX : non retranscrit pour respecter l'anonymat des personnes ou partie de la phrase incompréhensible.

Transcription partielle de l'entretien, les répétitions ou tics de langage ont été enlevés pour améliorer le confort de lecture.

1. SG : J'ai préparé quelques questions. D'abord, est-ce que tu peux me présenter un petit peu ton parcours, résumer un petit peu tout ce que tu as fait au niveau du FLE ?

2. MCF : Je suis maître de conférences en Didactique des langues, enfin en Sciences du langage, prof à l'université XXXX. J'ai pendant plusieurs années dirigé au CIEP le pôle de certification du DELF et du DALF. J'ai conduit la réforme en fait du DELF et du DALF sur le Cadre Européen [...] donc dans les années 2003 2007 par là quand on a réadapté tout le DELF et le DALF sur le Cadre Européen. Du coup, je représentais la France dans ALTE, l'Association of Language Testers in Europe. J'ai fait ma thèse de doctorat sur les niveaux C1 et C2 du Cadre Européen donc la spécification des niveaux C1 et C2 qui a été publiée ensuite en version un peu vulgarisée par le Conseil de l'Europe. [...] J'ai écrit aussi un bouquin avec XXXX dans le domaine de l'évaluation sur la démarche qualité en évaluation en langues chez Hachette. Après, j'ai participé à l'écriture des référentiels pour le français. [...] Ça serait bien de regarder ceux du Conseil de l'Europe, [...] parce que c'est ceux qui ont servi de référence y compris d'ailleurs à ceux du CIEP qui répondront à une partie de tes questions sur la production écrite j'espère. [...] Donc ils existent dans toutes les langues ce n'est pas les mêmes, ce n'est pas des traductions des uns et des autres. Mais, ils existent donc dans toutes les langues européennes et ils sont destinés justement, ils ont servi d'étalons pour tous les travaux du conseil.

3. SG : [...] Tu as été maître de conférences, comment tu vois le travail de la production écrite d'une manière générale en FLE ? Comment tu penses qu'elle doit être abordée ? Est-ce que tu penses que c'est très différent de ce qu'on peut faire dans les classes d'écoles normales ?

4. MCF : Il y a beaucoup de questions dans ta question. D'abord en FLE, je pense que pour moi sur la production écrite en FLE ou en espagnol langue étrangère ou anglais langue étrangère il y aura évidemment des différences, mais en soi c'est un peu le même principe. Moi je l'étalonnerais sur le Conseil de l'Europe en français langue étrangère c'est vrai qu'il y a une prégnance de l'écrit qui est très forte et donc on a des exigences vis-à-vis de l'écrit qui sont assez rapidement importantes. Et donc moi je rattacherai ça aux descripteurs de compétences du Cadre Européen qui définissent une bonne échelle de A1 à C2. Tu as plusieurs échelles sur la production décrites, XXXX enfin tu vois la différence d'écriture créative et autres et qui démontrent bien plusieurs attentes en fonction des niveaux et dans les dimensions dans laquelle on évaluera la production écrite, dont la dimension linguistique qui est en général celle qui obsède un peu les enseignants de FLE ayant la maîtrise de la langue. Et dans la maîtrise de la production écrite, les sous-échelles

grammaticale, orthographe etc. je te renvoie au Cadre Européen par rapport à ça. Et puis bien évidemment, la dimension pragmatique avec là aussi ces différentes sous-échelles. C'est-à-dire pour faire simple l'expression du sens et la dimension sociolinguistique. Donc l'avantage du Cadre Européen c'est qu'il nous donne une bonne modélisation de la langue, de l'objet langue à l'écrit, comme à l'oral, en compréhension comme en production. Et pour ce qui est de la production il est utile parce que sa modélisation nous donne un bon ensemble de repères. Et après évidemment, on va graduellement monter en difficulté entre un niveau A1 où on attendra quelque chose de relativement rudimentaire et un niveau C2 où il faudra avoir une argumentation extrêmement développée à l'écrit. Ça c'est une première chose. Après tu me parles des erreurs des apprenants. Donc ça pour moi, c'est un deuxième domaine, le domaine des erreurs des apprenants. Déjà, c'est bien de parler d'erreurs donc définissons bien la différence entre une erreur et une faute. Là, je renverrais modestement au bouquin qu'on a écrit XXXX et moi là-dessus, mais il y en a eu plein d'autres en référence aussi, il n'y a pas que celui-là. Donc comment on fait le distingo entre une erreur et une faute ? Une erreur est un indice d'un parcours d'apprentissage. Parler du terme d'erreur c'est déjà renvoyer à la non sanction. Puis, c'est renvoyer aussi à l'analyse que l'enseignant peut faire de cette erreur, pourquoi il y a eu cette erreur avec donc toutes les typologies d'erreurs qui existent. Là aussi, il y a de nombreux travaux qui ont été publiés à ce sujet. Et donc, les erreurs des apprenants elles peuvent être liées à... Tu connais la typologie des différentes erreurs des apprenants j'imagine que tu as vu ça ?

5. SG : oui, erreur nominale, erreur syntaxique...

6. MCF : Ah non, moi je ne partirais pas de ce niveau-là. Non, non ça c'est une typologie qui à mon avis n'est pas très constructive. Celle qui est constructive, c'est la typologie des erreurs au niveau cognitif : Quels sont les différents types d'erreurs qu'on peut faire et pourquoi on fait ces erreurs ? Donc, on peut faire des erreurs d'analogie, on peut faire des erreurs avec des interférences de la langue maternelle, on peut faire des erreurs de saturation cognitive. Il y a toute une multiplicité d'erreurs possibles et là il faut te renvoyer à des travaux : [...] il y a plein de bouquins. Dans le nôtre on en parle XXXX et moi. On refait le topo là-dessus. C'est en quelque sorte le pourquoi de l'erreur. De dire qu'est-ce qui pousse un apprenant à commettre une erreur. Souvent par exemple, l'erreur procède d'un raisonnement parfaitement logique et intelligent. Simplement c'est la langue qui est paradoxale. C'est l'enfant qui dit « si j'aurais su ». « Si j'aurais su », en soi ce n'est pas une erreur. Sauf qu'il se trouve que la langue française ne fonctionne pas comme ça. En espagnol « savo mucho » comme disent les petits. Voilà donc ça, ça demande une analyse métalinguistique intelligente, fine. Simplement avec un enfant, celui qui dit « savo mucho » ou qui écrit « savo mucho » en espagnol, c'est une personne qui a fait, qui sait ce qu'est un verbe, qui sait que dans un verbe il y a la définition, qu'il y a une désinence et un radical, qui sait que la désinence se termine en O pour les verbes etc. Donc, il y a une vraie analyse très, très logique. Simplement, pour plein de raisons particulières, ce n'est pas la bonne ce n'est pas comme ça que ça marche. Donc voilà, ça c'est des typologies très intéressantes parce que souvent on parle d'erreurs des apprenants en fonction à la confrontation à la langue étrangère, à la langue maternelle. C'est un des types d'erreurs, ce n'est pas le seul. Et puis, je rajouterai un dernier élément puisque si on parle d'erreur on parle un peu d'évaluation : c'est que l'enseignant a toujours tendance à aller chercher les points négatifs, ce qui ne va pas. Et si c'est bien de noter évidemment les différents types d'erreurs parce qu'il ne faut pas qu'il y ait de fossilisation, c'est aussi important de savoir

aller chercher des points positifs. Donc moi, j'invite quand on travaille sur une production écrite, à regarder aussi bien le verre plein que le verre vide et à valoriser ce qui a été bien fait, par rapport aux erreurs qui ont été commises.

7. SG : Alors, tu as dit que les enseignants avaient un petit peu cette obsession pour l'aspect linguistique, alors qu'il y avait aussi un aspect pragmatique et sociolinguistique. Selon toi pourquoi est-ce que la plupart des enseignants ont un peu cette obsession ? Enfin peut-être pas la plupart, en tout cas certains enseignants ont cette obsession ?

8. MCF : Culture éducative, on enseigne comme on a appris. Parfois... C'est un peu caricatural ce que je dis. Mais globalement, on a tendance à enseigner comme on a appris et nous savons que notre génération, je pense que la tienne aussi d'une certaine façon, ont quand même été très éduquées, quand nous apprenions des langues étrangères à une approche très normative de la langue. Donc [...] les formes d'enseignement reproduisent les formes d'apprentissage. Ensuite, parce que peut être des lacunes en formation : c'est assez facile de repérer des erreurs de type grammatical ou orthographique. Je conseille de le faire. C'est plus difficile de le faire dans des domaines de pragmatique parce qu'on a été moins formés à la pragmatique qu'à la grammaire à ce qu'on appelle usuellement la grammaire. Tu pourrais renvoyer à la grammaire du sens de Charaudeau, mais ça, les gens ne connaissent pas, donc c'est plutôt la grammaire formelle qui est utilisée. Et c'est la même chose sur la sociolinguistique : encore énormément d'enseignants, tu leur parles d'identifier des écarts par rapport à la norme en terme sociolinguistique, ils ont bien du mal à définir ce que c'est. Alors ils confondront avec la politesse, ils confondront avec quelque chose comme ça c'est parce qu'il y a un manque de formation.

9. SG : Un manque de formation dans la formation initiale ou dans la formation continue après à l'intérieur des alliances ?

10. MCF : Je dirais les deux mon capitaine, à fortiori dans la formation initiale. Puisqu'on en fait très, très peu. D'abord, beaucoup d'enseignants n'ont pas été... Où ont-ils été formés ? Il faudrait se poser la question : où ils ont été formés ? Donc dans des pays étrangers, ils peuvent avoir été formés dans les universités, dans des écoles normales. En France, ils ont été formés comme toi dans des masters en FLE et autres. Ceux-là à la limite ils s'en tireront. Mais beaucoup n'ont été formés nulle part, et n'ont qu'une formation empirique. Ils ont appris le métier sur le tas. C'est de moins en moins le cas dans les Alliances Françaises mais il y en a encore. Et puis ensuite, effectivement, une fois qu'on a repéré cette déficience chez les enseignants dans le travail, est-ce qu'on met en place des vrais processus de formation continue dans ce domaine ? Est-ce qu'on sait le faire, est ce qu'on a les outils pour le faire ? Souvent, les Alliances Françaises sont un peu démunies par rapport à ça pour ne parler que d'elles.

11. SG : Est-ce que selon toi, il y a des objectifs qui sont prioritaires en matière de production écrite, des choses à acquérir en priorité et d'autres choses qui sont un petit plus facultatives ou tout est au même niveau pour toi ?

12. MCF : Alors moi, je renvoie bêtement au Cadre Européen : on a des échelles avec des niveaux d'exigence et des degrés d'exigence différents. Donc je dirais, [...] pour faire très simple et caricaturer un peu, dans un niveau A1 une erreur de type sociolinguistique n'est pas une erreur fondamentalement très importante donc on comprendra parfaitement qu'un étudiant de niveau A1 ne maîtrise pas des codes subtils de l'interculturalité. Par contre, au niveau B 2 ou C1 ou C2 à fortiori, évidemment, là on aura des attentes qui seront différentes. Je dirais qu'en A1 c'est pareil. On aura une graduation, c'est un peu l'équaliseur didactique, ce qu'on appelait avec XXXX les « équaliseurs didactiques ». C'est-à-dire, on a les trois dimensions pragmatique, linguistique, sociolinguistique ; on ne va pas les graduer de la même façon parce que les attentes ne sont pas les mêmes d'un niveau à l'autre. Donc, ça c'est à prendre en compte. Et puis ensuite, pour l'enseignant, ça ne veut pas dire que parce qu'on n'a pas pris en compte de manière prioritaire la dimension... l'orthographe par exemple, ça ne veut pas dire qu'il ne faudra jamais le prendre en compte. C'est-à-dire, il faut éviter qu'il y ait des fossilisations qui puissent se créer. Ça c'est l'enjeu pour l'enseignant. Je pense que ce n'est pas grave qu'un étudiant de niveau A1 écrive un mail en faisant des fautes d'orthographe. À partir du moment où la fonction pragmatique primera on comprendra ce qu'il veut dire. Par contre évidemment, il faut faire attention à ce que la remédiation qu'on mettra en place permettra à cet étudiant de ne pas fossiliser ces erreurs parce que derrière l'erreur il y a aussi ce phénomène de fossilisation qui est possible.

13. SG : [...] Mais justement par rapport à la fossilisation : Est-ce qu'on ne peut pas avoir des difficultés avec des élèves qui ne vont pas être sanctionnés, peut-être sur certaines erreurs A2 et qui ensuite vont être sanctionnés en B2 et qui vont avoir le temps de fossiliser ces erreurs ? Parce que parfois ils peuvent avoir de très bonnes...

14. MCF : Ah oui bien sûr, c'est ce que je viens de te dire, c'est exactement ça, on est d'accord. Alors attention quand même à une chose : il y a des confusions qui se font très souvent entre les descripteurs du Cadre Européen et les attendus dans les langues. Les descripteurs du Cadre Européen ne te donnent aucune indication sur le type d'erreur possible ou pas possible. Pour ça, il faut aller chercher deux choses. Un, effectivement les référentiels qui eux vont aller rentrer dans les détails. Et deux, les exemplifications qu'on donnera pour créer des ancrages de référence sur ce qui est attendu dans un niveau A1 ou un niveau C2. Ça c'est important, parce qu'il y a beaucoup de confusion autour de ça et donc il y a beaucoup d'interprétations un peu abusives qui sont faites des choses. Après c'est vrai que ne pas exiger, ne pas prioriser une question orthographique pour donner un exemple bête : au niveau A1, ça peut donner quelqu'un qui sera toujours avec le même problème parce que jamais personne n'aura exigé de lui qu'il corrige. C'est un risque et là, c'est bien dans une approche didactique qu'il faut mettre en place... moi je pense que pour éviter la fossilisation il n'y a pas de miracle : il faut un travail régulier, il faut souvent que l'apprenant prenne conscience qu'il y a un écart à la norme, que cet écart à la norme un jour va devenir, va se transformer, d'erreur il va se transformer en faute.

15. SG : D'erreur ça va se transformer en faute ?

16. MCF : Oui, « erreur » parce qu'elle est admissible. Elle est l'indicateur d'un parcours de compétences. « Faute » parce qu'au bout d'un moment, faut bien qu'on dise à la

personne : « écoute voilà, au niveau A1, on pouvait accepter que tu écrives vous mangez « ER », mais au niveau C1, on ne peut plus l'accepter, au niveau B2 ou au niveau B1 ». Donc il y a un moment où on va lui dire : « attention ça tu l'as déjà vu, c'était admissible, ça ne l'est plus ».

17. SG : Quelle place et quel rôle est-ce que tu vas donner aux erreurs des apprenants dans la production écrite ? [...]

18. MCF : [...] Pour moi, c'est des outils de feedback fondamentaux. Pour moi, comme pour l'apprenant : c'est pour ça qu'il faut des remédiations. C'est pour ça qu'il faut intervenir là-dessus, en prenant bien soin de distinguer l'erreur qui est faite parce qu'il n'a pas les moyens de savoir, parce que son niveau ne lui permet pas de savoir qu'en français ça ne fonctionne pas comme ça. Par exemple, une erreur d'interférence de langue des étudiants hispanophones, c'est de mettre le subjonctif après « quand ». Au niveau A1, A2, c'est plutôt un étudiant qui mettra un subjonctif après « quand », c'est plutôt la démonstration d'une très belle et très fine analyse linguistique. Et il n'a pas encore vu le subjonctif, donc il ne peut pas savoir qu'en français ça ne fonctionne pas comme ça. On mettra ça en avant, on lui dira « attention là c'est bien, tu as fait comme tu faisais dans ta langue, mais attention en français, ça ne marchera pas comme ça, rendez-vous en B1 pour retravailler ça ». Donc, ça permet un peu de mettre en place des progressions un peu différenciées. Je pense que l'un des problèmes majeurs dans l'enseignement, c'est que pour des raisons tout à fait administratives ou logistiques, on a besoin de les mettre dans une même classe. Des gens qui vont être avec un prof... dans les faits les apprentissages se font d'une manière différente entre les individus et essayer de mettre en place des parcours de différents styles ça peut être formidablement utile.

19. SG : Tu parles des erreurs comme un outil de feedback très utile pour le professeur et l'apprenant. Est-ce que les apprenants en ont conscience et comment on arrive à faire comprendre aux apprenants l'intérêt de peut-être comprendre ou d'analyser leurs erreurs ?

20. MCF : Si j'avais la réponse à la question on serait riche. Il n'y a pas une réponse à ça. Je pense qu'une des choses intéressantes, c'est que d'abord, [...] les étudiants quand ils arrivent dans nos classes ne sont pas vierges. Ils savent beaucoup de choses, ils ont appris beaucoup de choses et ils ont une expérience discursive. Leur expérience discursive leur a permis depuis très longtemps de savoir que lorsqu'on commet un écart à la norme, on peut se trouver mis en difficulté dans sa propre langue maternelle, ça peut entraîner une sanction. Écrire un CV, une lettre de motivation avec des fautes d'orthographe, on ne le prend pas. Tu parles en commettant une erreur sociolinguistique, c'est-à-dire par exemple, un registre de langue inadéquat et bien on va te taxer d'être insolent ou d'être pédant etc. Tu commets une erreur pragmatique dans la formulation de ton énoncé, les gens te disent : « excuse-moi j'ai rien compris est ce que tu peux répéter ». Donc, tout le monde est habitué au poids social de l'erreur dans sa langue maternelle. Il faut qu'ils prennent conscience que dans la langue étrangère ce qui compte ce n'est pas ce que l'enseignant fera comme retour sur l'erreur qu'il peut commettre mais c'est bien : qu'est-ce que dans une situation réelle, quel est le poids de cette erreur si un jour il se retrouve dans une situation réelle. Je donne un exemple très simple pour faire comprendre ça : avec des hispanophones le tutoiement est relativement aisé en Amérique latine, c'est donc possible de commettre ce type d'erreur

sociolinguistique en France. C'est-à-dire de tutoyer quelqu'un qu'il ne faut pas tutoyer. Il y aura un impact social très fort à commettre cette erreur. Il faut que l'étudiant en prenne conscience. On peut lui en faire prendre conscience avec des jeux de rôle. On peut lui en faire prendre conscience avec de l'humour, avec beaucoup de choses. Ce qui est sûr, c'est que s'il tutoie le policier qui le contrôle en France, il commet une erreur qui risque d'avoir un impact social fort. Donc voilà, par des choses comme ça, je pense qu'il faut amener l'étudiant à mettre en perspective son erreur. C'est pas l'erreur pour l'erreur, ce n'est pas l'erreur pour le poste, c'est la mise en perspective discursive et sociale de l'erreur qui donnera tout son sens au travail qu'on peut faire sur ce domaine.

21. SG : On va passer à un deuxième thème, plutôt sur l'évaluation et la correction de ces erreurs. Il y a pas mal de profs qui utilisent les grilles de correction qu'il y a sur le DELF et le DALF. Est-ce qu'il y a d'autres outils qui existent pour la correction de la production écrite ?

22. MCF : Bien sûr qu'il y en a d'autres, il y en a énormément. Celles du DELF elles ont été un peu... je les connais bien puisque j'ai participé à leur création, elles sont devenues un peu des dogmes mais là encore des dogmes souvent mal utilisés. Parce que la grille donne simplement le descripteur de compétences et encore une fois c'est nettement insuffisant. Derrière le descripteur de compétences qui est issu du Cadre Européen, il faut aller chercher le référentiel et il faut aller chercher des exemplifications. Je te donne un exemple : au niveau A1, je ne me souviens plus des grilles, ça fait quatre ans que je ne les utilise plus, mais est capable d'écrire des mots simples. Mais qu'est-ce que ça veut dire des mots simples ? Est-ce que le mot « table » est un mot simple ? Est-ce que le mot « tableau » est un mot simple ? Si le mot « tableau » est un mot simple, est-ce qu'on doit savoir que ça s'écrit E, A, U en A1, ou est-ce qu'il faut attendre le B2 pour le savoir ? Tout ça la grille ne te le dit pas. Il faut aller chercher le référentiel, il faut aller chercher des exemplifications pour le savoir. Donc déjà la première chose c'est qu'on a une utilisation très réductrice de la grille pour évaluer de la production écrite. Ensuite, il y a énormément de manières différentes de pouvoir évaluer la production écrite. [...] Il y en a plusieurs qui sont intéressantes, mais ça il faut le reprendre dans le bouquin ce qu'on a mis, car je ne peux pas l'expliquer comme ça : des grilles progressives, c'est-à-dire où on a un cheminement de questions qui sont posées aux profs et c'est ce cheminement de questions, si tu as répondu oui alors XXXX coche des arborescences. Une approche par arborescence ça peut être une approche intéressante. Il y a des études qui ont été faites sur l'approche intuitive. C'est-à-dire par exemple de lier une approche descriptive avec une grille à une première approche intuitive. [...] Je lis la copie, je commence à donner une note ou je commence à donner une appréciation puis ensuite je vais contrebalancer un peu tout ça avec un regard plus analytique. Et puis évidemment il y a le fait des évaluations collégiales qui est intéressant aussi. Parce que ça permet de mettre en perspective le travail avec tous les risques derrière l'évaluation qui sont liés à l'évaluation normative, c'est-à-dire la comparaison des élèves les uns par rapport aux autres ce qui ne prend pas beaucoup de sens puisque si tu as une classe de 15 élèves tu vas comparer des étudiants entre 15 élèves mais ça ne veut rien dire par rapport à un niveau attendu. D'où l'idée d'avoir ces échelles de compétences. Donc oui il y a plein de méthodes pour évaluer la production écrite, des méthodes étant aussi de ne pas donner de notes, d'avoir une approche par compétences, voilà il y a évidemment beaucoup d'approches possibles et là je te renvoie au chapitre

fondateur du cadre, sur le chapitre 9 je crois, sur l'évaluation qui donne bien l'ensemble... Il y a 26 types d'évaluations différentes.

23. SG : [...] Tu expliques que la grille ne suffit pas, [...] qu'il faut voir avec le référentiel. [...] Est-ce que tu penses que c'est un travail qui est réellement fait ou qu'il y a peut-être le Cadre Européen, les référentiels d'un côté qui sont assez peu utilisés et finalement les grilles qui sont utilisées de manière très simple par les professeurs ?

24. MCF : Oui c'est vrai. À vrai dire, une fois que ce travail a été fait en formation une bonne fois pour toutes, après à priori, il n'y a plus vraiment besoin de le faire. Je dirais si c'est le seul avantage qu'a eu le DELF, c'est qu'il a apporté un outil de formation à des gens. Après, tout processus systémique a des effets pervers, des lacunes et donc une des lacunes clairement de ce processus c'est le fait que les gens rentrent dans l'usuel, dans l'habitude dans le travail, dans la quotidienneté, dans la surcharge de travail etc. qui font qu'on a un peu tendance à balayer tout ça et à le reprendre. Malgré tout, je pense qu'une personne qui a été formée et bien formée pendant plusieurs... elle peut avoir des réflexes qui se mettent en place assez rapidement. Je pense qu'un des réflexes qui a commencé à se mettre en place grâce au DELF, [...] même si Dayez le disait dès les années 90, c'est quand même après avec le DELF que ça c'est vraiment mis en place, c'est l'idée qu'une évaluation doit balancer un regard positif et un regard négatif sur les productions. Ça je pense que ça commence à rentrer dans les mœurs. Après, pour le reste, tu as raison, je ne me fais aucune illusion là-dessus et à la limite ce n'est pas très grave. L'idée, c'est que les outils soient là, qu'ils progressent, d'ailleurs ces outils ont été revus et sont constamment revus. Et que petit à petit les gens fassent quand même l'effort d'avancer. Par rapport à ça il y a peut-être une chose qui nous différencie des pays anglo-saxons, c'est le fait que [...] pour les pays anglo-saxons, de manière un peu générale et caricaturale, l'équité est au cœur de l'enseignement. Il faut qu'il y ait une équité absolue et prouvée de traitement entre les personnes. Et pour nous en France, ce n'est pas quelque chose de fondamentalement important. Donc là, il y a une différence vraiment de fond dans les approches éducatives qui fait que chez nous, on se contente de l'approximatif assez souvent. Alors que dans les pays anglo-saxons, on ne pourra pas le faire. Parce que d'abord, il y a des processus de recours qui sont beaucoup plus importants. Je ne dis pas que c'est mieux, c'est différent. Et l'une serait complémentaire de l'autre dans le meilleur des mondes. Ça explique un peu pourquoi chez nous, on peut passer assez vite là-dessus et encore combien de profs en France te disent 12 pour une copie. 12 ça ne veut rien dire, ce n'est pas une mesure, une évaluation. Donc tout ce rapport à l'éducation, à l'équité sont des éléments qui jouent beaucoup aussi.

25. SG : [...] Est-ce qu'il y a certaines démarches particulières de remédiation qui sont plus efficaces que d'autres, qui sont plus recommandées ?

26. MCF : Je ne sais pas, je crois que ça dépend des contextes. On ne fera pas de la remédiation avec des petits de six ans de la même façon qu'avec des universitaires. On ne fera pas la même chose au niveau A1 qu'au niveau C2. On ne fera peut-être pas la même chose en Chine ou en Bolivie. Donc la contextualisation est importante, rien que le fait de parler de remédiation c'est déjà très important, parce que ça veut dire qu'on ne fige pas les choses et qu'on est vraiment dans une approche de progression. Après, il n'y a pas de

remède miracle, il y a énormément de manière. [...] Je suis à peu près convaincu, même s'il y a peu d'études là-dessus, que la remédiation en production écrite passera aussi curieusement beaucoup par l'oral. Je crois que c'est parce qu'on passe souvent trop vite à l'écrit qu'on a des problèmes. Et, on s'aperçoit un peu en grattant les choses, que le problème qui semble être un problème de production écrite est en fait un problème de production orale. Faut pas oublier qu'on a appris à parler avant d'apprendre à écrire. Et donc, la prégnance de l'oral sur l'écrit fait que, souvent, on va trop vite à l'écrit. Et donc, c'est dans la langue orale, dans la structuration et la maîtrise de la langue orale que se trouve le problème. Donc, il ne faut pas hésiter dans une remédiation de l'écrit à passer beaucoup par de l'oral aussi, curieusement. Parce que sur le fond, quelle est la spécificité de l'écrit que n'a pas l'oral c'est l'orthographe. Une fois que tu as enlevé l'orthographe, des erreurs que tu trouveras sur le plan syntaxique, sur le plan pragmatique, sur le plan sociolinguistique tu le retrouveras à l'oral comme à l'écrit. Et puis la phonétique évidemment qui est spécifique de l'oral et pas de l'écrit. Mais, il y a beaucoup de traits qui sont communs, il y a quelques traits distinctifs entre l'écrit et l'oral. Un des traits distinctifs, ça va être ensuite la valeur sociolinguistique, mais ça viendra assez tard. Donc, je crois que souvent il ne faut pas hésiter à retravailler. Je pense qu'on ne pourra pas faire une bonne production écrite si on n'a pas au départ une bonne production orale. Voilà, oui, c'est très intuitif encore tout ça, il n'y a pas énormément de travaux là-dessus, pas assez.

27. SG : Il me semble que c'est peut-être le cas aussi... comment améliorer l'oral des fois avec la production écrite. En tant que professeur j'ai ressenti ça...

28. MCF : Absolument, ça peut marcher dans les deux sens, tu as raison.

29. SG : Est-ce qu'il y a certains outils pédagogiques ou des démarches nouvelles qui te sembleraient intéressants dans le futur pour le travail de la production écrite ou pour la remédiation, des choses qui seraient à créer ?

30. MCF : Certainement, moi ce que je sais, c'est que contrairement à ce qu'on pense, les nouveaux outils dans les nouvelles technologies et les technologies nomades nous conduisent à écrire beaucoup plus qu'on écrivait avant. Contrairement à ce qu'on pense, je pense que le citoyen éduqué, alors évidemment c'est peut-être pas le cas dans tous les pays du monde, mais dans la plupart des pays en milieu urbain, nous sommes amenés à écrire beaucoup plus qu'avant. On écrit des mails, on écrit des SMS, on écrit des messages WhatsApp etc., mais sur les réseaux sociaux, dans notre vie quotidienne pour le meilleur et pour le pire, mais c'est juste une constatation. Et donc, je crois qu'il y a derrière ça autour des technologies nomades des outils. Prenons un exemple tout simple : la production écrite il y a 30 ans, quand on voulait la mettre en perspective actionnelle, qu'est-ce qu'on faisait ? Il n'y avait pas beaucoup de choix. Alors, il y avait par exemple, la correspondance scolaire. On faisait ça dans les écoles. Donc, [...] on écrivait une lettre à notre correspondant australien. On envoyait la lettre et trois mois après, on recevait la réponse et on en renvoyait une etc. Ça avait un côté sympathique mais un peu fastidieux. Aujourd'hui, on peut avoir de la correspondance scolaire qui se met en place dans l'immédiateté la plus absolue. Grosso modo, il suffit d'avoir un copain qui est prof de FLE à Melbourne pour pouvoir mettre en place, très rapidement, des échanges. Alors, je ne parle pas des tous petits, je parle des adultes, des adolescents. Autour de ces technologies nomades, il y a un

potentiel énorme qui est utile et qui pose par exemple la question des correcteurs orthographiques. Il y a des gens qui disent il ne faut pas donner... si on les fait travailler sur ordinateur, il faut déconnecter les correcteurs orthographiques. Bah non, je trouve que c'est idiot, il faut les garder. Il faut les garder avec toutes leurs limites : on sait bien que parfois les correcteurs orthographiques disent des conneries, mais peu importe. Il faut les garder parce ce que dans la vie réelle, dans une perspective actionnelle, bah moi des fois j'écris des trucs en anglais, je prends mon correcteur orthographique et puis je n'ai pas honte de ça. Donc je pense que là, on a des outils qui nous amènent à réfléchir autour de la production de l'écrit, qui sont intéressants et qui vont amener à une didactique [...] qui devra intégrer ces outils. Le téléphone portable, il n'a pas à être interdit dans les classes, il faut qu'on apprenne à l'utiliser, il nous amène à un autre rapport au savoir c'est tout. Voilà un exemple, une piste parmi d'autres sans doute, qu'il peut y avoir dans ce domaine, je ne suis pas vraiment spécialiste de ça pour le coup.

31. SG : alors justement cette perspective actionnelle on voit que c'est très en contact avec la réalité. Est-ce que parfois les épreuves du DELF ne sont pas un petit peu déconnectées de la réalité ? [...]

32. MCF : Moi je pense que l'effet pervers, c'est l'effet pervers de l'examen en soi. C'est-à-dire là où ça devient un problème, c'est quand... Pour moi le fameux DELF n'est qu'une conséquence heureuse d'un parcours bien négocié. Si c'est un objectif en soi, ça ne sert à rien. [...] Après les limites de l'examen, elles seront toujours là, la seule vraie évaluation qu'il y aura, c'est quand la personne sera dans une situation de la vie réelle. Mais comme on ne peut pas [...] toujours les mettre dans une situation de la vie réelle pour qu'ils puissent s'évaluer, il faut bien avoir recours à des artifices. Que tu prennes le DELF ou n'importe lequel des examens que tu proposeras, il y aura des effets pervers, il y aura des effets induits, il y aura des limites. À nous de les mettre en perspective. Encore une fois un des problèmes du DELF, c'est qu'il s'est transformé en dogme. Et donc que les dogmes sont toujours mauvais et bien bêtes ceux qui suivent les dogmes. Il faut les remettre en question et il faut les mettre en perspective. [...] Après c'est un mal nécessaire aussi, il faut bien que les gens certifient leurs compétences en langues.

Annexe 5
Tableaux et grilles de correction

Production écrite	Erreurs fréquentes	Absence d'erreurs et réussites
Niveau morphosyntaxique	- choix et utilisation des temps du passé - syntaxe des phrases complexes	- conjugaison de tous les temps simples
Niveau lexical	- lexique inapproprié dû à une recherche hors contexte des mots sur le dictionnaire	- quasi absence d'erreurs orthographiques
Niveau pragmatique	- exprimer une opinion personnelle, des sentiments. argumenter - ponctuation minimaliste avec confusion entre le point et la virgule - organisation des idées et connecteurs complexes	- précision des descriptions - capacité à aller chercher de l'information - correction sociolinguistique - respect des consignes

Profil des erreurs fréquentes des apprenants - [Annexe n°5 - tableau 1](#)

Facteurs externes	Environnemental		absence de feedback absence d'input manque d'instruction manque de pertinence communicative manque d'input à l'écrit mauvaise qualité de l'input "erreurs" d'enseignement
Facteurs internes	Cognitif	Représentation des connaissances	influence de la langue maternelle manque d'accès à la Grammaire Universelle (UG) impossibilité à réinitialiser les paramètres déficit de représentation dans la faculté langagière
		Traitement des connaissances	manque d'attention incapacité à remarquer les divergences entre l'input et l'output fausse automatisation manque de compréhension impossibilité de détecter les erreurs manque d'occasion pour pratiquer la langue cible contraintes de traitement manque de compétences analytiques verbales manque de sensibilité de l'input
		Psychologique	stratégie d'apprentissage inappropriée changement d'état émotionnel réticence à prendre des risques simplification tendance naturelle à se concentrer sur le contenu et non sur la forme
	Neurobiologique	changement dans la structure neuronale du cerveau humain âge diminution de la plasticité cérébrale pour l'acquisition implicite	
	Socio-affectif	satisfaction des besoins de la communication manque d'acculturation volonté de garder l'identité	

Les causes de la fossilisation : résumé basé sur Han (2003) - [Annexe n°5 - tableau 2](#)

**Le candidat peut prendre connaissance de ce document.
LES CORRECTEURS SONT NÉANMOINS LES SEULES PERSONNES HABILITÉES À LE REMPLIR.**

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE A2

1 EXERCICE 1

13 points

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec la situation proposée. Peut respecter la consigne de longueur minimale indiquée.*	0	0,5	1							
Capacité à raconter et à décrire Peut décrire de manière simple des aspects quotidiens de son environnement (gens, choses, lieux) et des événements, des activités passées, des expériences personnelles.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	
Capacité à donner ses impressions Peut communiquer sommairement ses impressions, expliquer pourquoi une chose plaît ou déplaît.	0	0,5	1	1,5	2					
Lexique / orthographe lexicale Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à la situation proposée. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique mais pas forcément orthographique.	0	0,5	1	1,5	2					
Morphosyntaxe / orthographe grammaticale Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	0	0,5	1	1,5	2	2,5				
Cohérence et cohésion Peut produire un texte simple et cohérent. Peut relier des énoncés avec les articulations les plus fréquentes.	0	0,5	1	1,5						

2 EXERCICE 2

12 points

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec la situation proposée. Peut respecter la consigne de longueur minimale indiquée.*	0	0,5	1							
Correction sociolinguistique Peut utiliser les registres de langue en adéquation avec le destinataire et le contexte. Peut utiliser les formes courantes de l'accueil et de la prise de congé.	0	0,5	1							
Capacité à interagir Peut écrire une lettre personnelle simple pour exprimer remerciements, excuses, propositions, etc.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	
Lexique / orthographe lexicale Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à la situation proposée. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique mais pas forcément orthographique.	0	0,5	1	1,5	2					
Morphosyntaxe / orthographe grammaticale Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	0	0,5	1	1,5	2	2,5				
Cohérence et cohésion Peut produire un texte simple et cohérent. Peut relier des énoncés avec les articulations les plus fréquentes.	0	0,5	1	1,5						

* Si la production fait 53 mots ou moins, on a tribuera 0 point sur 0,5 au critère de longueur.

NOM DU CORRECTEUR 1 :

Note : / 25

NOM DU CORRECTEUR 2 :

CODE CANDIDAT : -

Après évaluation du candidat, cette grille doit être rattachée à la copie DELF A2.



DELF A2

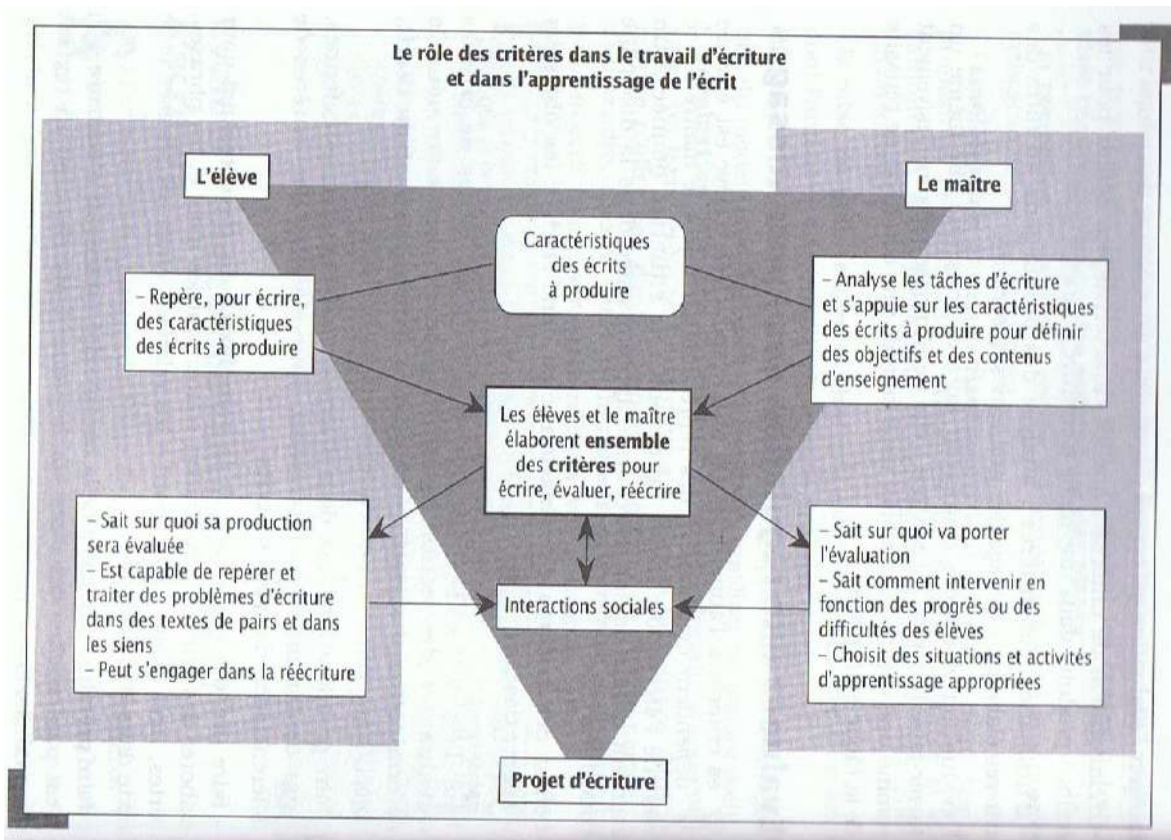
Grille de correction de la PE du DELF A2 : FEI - [Annexe n°5 - grille 1](#)

Questions pour évaluer les écrits

Points de vue	Unités	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Pragmatique		<p>① - L'auteur tient-il compte de la situation (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) ?</p> <p>- A-t-il choisi un type d'écrit adapté (lettre, fiche technique, conte...) ?</p> <p>- L'écrit produit-il l'effet recherché (informer, faire rire, convaincre...) ?</p>	<p>④ - La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée ? (utilisation d'organisateur textuels : <i>d'une part... d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin...</i>)</p> <p>- La cohérence thématique est-elle saisissable ? (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements...)</p>	<p>⑦ - La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase...)</p> <p>- Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ? (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs...)</p>
	Sémantique	<p>② - L'information est-elle pertinente et cohérente ?</p> <p>- Le choix du type de texte est-il approprié ? (narratif, explicatif, descriptif...)</p> <p>- Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?</p>	<p>⑤ - La cohérence sémantique est-elle assurée ? (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites...)</p> <p>- L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : mais, si, donc, or...)</p>	<p>⑧ - Le lexique est-il adéquat ? (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots)</p> <p>- Les phrases sont-elles sémaniquement acceptables ? (absence de contradictions, d'incohérences...)</p>
	Morphosyntaxique	<p>③ - Le mode d'organisation correspond-il aux(x) type(s) de texte(s) choisis(s) ?</p> <p>- Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, le système des temps est-il pertinent ? homogène ? (par exemple imparfait/passé simple pour un récit...)</p> <p>- Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ?</p>	<p>⑥ - La cohérence syntaxique est-elle assurée ? (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise...)</p> <p>- La cohérence temporelle est-elle assurée ?</p> <p>- La concordance des temps et des modes est-elle respectée ?</p>	<p>⑨ - La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ?</p> <p>- La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? (absence d'erreurs de conjugaison)</p> <p>- L'orthographe répond-elle aux normes ?</p>
Aspects matériels		<p>⑩ - Le support est-il bien choisi ? (cahier, fiche, panneau mural...)</p> <p>- La typographie est-elle adaptée ? (style et taille des caractères...)</p> <p>- L'organisation de la page est-elle satisfaisante ? (éventuellement présence de schémas, d'illustrations...)</p>	<p>⑪ - La segmentation des unités de discours est-elle pertinente ? (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres...)</p> <p>- La ponctuation délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée ? (points, ponctuation du dialogue...)</p>	<p>⑫ - La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée ? (virgules, parenthèses...)</p> <p>- Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ? (en début de phrase, pour les noms propres...)</p>

I.N.R.P., EVA, janvier 1991.

Tableau EVA



Rôle des critères dans le travail d'écriture : Groupe Eva (1991) - [Annexe n°5 - schéma 1](#)

Le code Préfontaine-Fortier (2004)

		CODES
1. Les accords	dans le groupe du nom	aGN
	dans le groupe du pronom	aGPron
	dans le groupe du verbe	aGV
	dans le groupe de l'adverbe	aGAdv
2. La structure	du groupe du nom	sGN
	du groupe du verbe	sGV
	du groupe de la préposition	sGPrép
	de la phrase	sP
	du texte	sT
3. La cohérence	du texte	cT
4. L'orthographe d' usage		U
5. Le lexique		L

Code Préfontaine - Fortier (2004) analysé par Roberge (2016) - [Annexe n°5 - code 1](#)

Grille d'autocorrection

Cette fiche vous aide à corriger vos erreurs afin d'améliorer la qualité de votre production écrite. Tout d'abord, repérez les types d'erreurs présentes dans votre production (appuyez-vous sur le codage). Lisez ensuite les descriptions de chaque type dans la case « sous catégories ». Si vous ne comprenez pas la description, regardez les exemples dans la case « exemples et correction ». Utilisez les ressources dont vous disposez pour vous corriger : dictionnaire, livre de grammaire, Internet... Votre enseignante est toujours présente en cas de difficultés.

Codage	Type d'erreurs	Sous catégories	Exemples et corrections
Maj	Majuscule Ponctuation	J'ai oublié ou j'ai ajouté une majuscule alors qu'il n'en fallait pas	- il était une fois ... → Il était une fois... - Il était une fois une F ille → Il était une fois une fille
P	Ponctuation	J'ai oublié ou j'ai mal employé la ponctuation	- Est-ce que je peux sortir_ → Est-ce que je peux sortir ? - Est-ce que je peux sortir : → Est-ce que je peux sortir ?
H	Homophone	J'ai confondu deux mots qui se prononcent de la même façon mais qui s'écrivent différemment.	- Il et sou l'arbre → Il est sous l'arbre. - Il range ces affaires → Il range ses affaires. - J'attends mais amis a la cafétéria → J'attends mes amis à la cafétéria. - Ou doit-on se voir ? → Où doit-on se voir ? - Ils son partis → Ils sont partis
Orth	Orthographe inventée	J'ai inventé une orthographe qui n'existe pas.	Les cheveux lices → Les cheveux lisses Les parents sont soussieux → Les parents sont soucieux
A	Accord	A1 : Je n'ai pas marqué l'accord entre le déterminant et le nom.	Les habitant_ étaient tristes → Les habitants_ étaient tristes.
		A2 : Je n'ai pas marqué l'accord entre le nom et l'adjectif	Les habitants étaient triste_ → Les habitants étaient tristes_.
		A3 : Je n'ai pas marqué l'accord entre le sujet et le verbe	Les habitants regarde Hamlin_ → Les habitants regardent Hamlin. Les rats sort_ du village → Les rats sortent du village.
		A4 : J'ai mal accordé le participe passé	Imane a ratée son examen → Imane a raté son examen Elle est parti_ chez le dentiste → Elle est partie chez le dentiste

Seg	Segmentation	J'ai mal segmenté mes mots.	Il sappelle Hamlin → Il s'appelle Hamlin Il na pas réussi → Il n'a pas réussi
L	Lexique	Le mot employé n'exprime pas ce que je veux dire	Hamlin utilise sa flûte pour délivrer les rats → Hamlin utilise sa flûte pour se débarrasser (chasser, tuer...) des rats.
G	Genre	Je n'ai pas fait la différence entre masculin et féminin	Il traverse le rivière → Il traverse la rivière.
C	Conjugaison	C1-J'ai confondu la terminaison du verbe	Il se débarrasse des rats en chant ent → Il se débarrasse des rats en chant ant
		C2 J'ai confondu la terminaison : la personne	Il s' appelais Hamlin → Il s' appelait Hamlin
		C3 Je confonds l'infinitif, l'imparfait et le participe passé	Regard er ce gros rat ! → Regard ez ce gros rat !
Aux	Auxiliaire	J'ai mal employé l'auxiliaire être ou avoir	Hamlin a rentré dans la ville → Hamlin est rentré dans la ville
Acc	Accent	J'ai oublié ou j'ai mal utilisé les accents	R é gler le probl ê me → r è gler le probl è me. Le r ô le de Hamlin → Le r ô le de Hamlin.
S	Structure de la phrase	S1 J'ai oublié le verbe, le complément ou le sujet de la phrase	Un jeune homme avec un chapeau_. Il s'appellait Hamlin. → Un jeune homme portant un chapeau apparaît . Il s'appellait Hamil.
		S2 J'ai écrit le sujet deux fois	Hamlin il demande au maire → Hamlin demande au maire.
		S3 L'ordre des mots est incorrect	Joue Hamlin un air étranger → Hamlin joue un air étranger

Mode d'emploi : Ceci est une grille d'autocorrection, elle va t'aider à comprendre le type d'erreur que tu fais et elle va t'aider pour la correction			
1 - Je regarde à quel type d'erreur correspond le code erreur sur ma production écrite en regardant la signification			
2 - Je regarde la case Remédiation 1 et je lis les questions. J'essaie de trouver la réponse et de corriger mon erreur			
3 - Si je n'arrive pas à corriger mon erreur je regarde les conseils sur Remédiation 2			
4 - Si je n'arrive toujours pas à corriger mon erreur je demande à mon voisin de m'aider et je l'aide avec ses erreurs			
5 - Je demande de l'aide au professeur			
Code	Signification	Remédiation 1 - Question	Remédiation 2 - Exemple et explication
Sociolinguistique = c'est la politesse, les codes et les traditions de chaque pays			
Sp	Politesse	Avec qui je peux utiliser tu ? Avec qui je dois utiliser vous ?	J'utilise tu avec mes amis J'utilise vous avec les personnes que je ne connais pas
Sc	Les codes à respecter dans une lettre ou une carte postale	Qu'est-ce que je mets au début d'une lettre/carte ? Quel mot de politesse j'utilise avec un prénom ? Quel mot de politesse j'utilise avec « ami » ? Qu'est-ce que je mets à la fin d'une lettre/carte ?	Bonjour <u>Miguel</u> , Salut <u>Sandra</u> , Cher <u>ami</u> Comment vas-tu ? Je vais bien, et toi ? Au revoir, Je t'embrasse À bientôt,
Pragmatique = ce sont mes idées, mes opinions et l'organisation de mon texte			
Ps	Sentiment, Émotion, Opinion	Comment j'exprime la joie ? Comment j'exprime ce que je pense ?	Je suis heureux je suis content Je pense que... à mon avis... selon moi...
Po	Organisation des idées Lien entre les idées	Quels connecteurs j'utilise pour relier les idées ? Dans quel ordre ?	Pour commencer... je me suis levé Ensuite... Je me suis habillé Et après... je suis allé au travail Enfin... je suis rentré chez moi et, mais, donc...
P.	Ponctuation	Quel signe de ponctuation j'utilise pour séparer deux phrases en français ?	J'utilise le point pour séparer 2 phrases J'utilise la virgule pour séparer 2 groupes de mots

Grille d'autocorrection des compétences sociolinguistique et pragmatique – [Annexe n°5 – grille 4A](#)

Mode d'emploi :			
Ceci est une grille d'autocorrection, elle va t'aider à comprendre le type d'erreur que tu fais et elle va t'aider pour la correction			
1 - Je regarde à quel type d'erreur correspond le code erreur sur ma production écrite en regardant la signification			
2 - Je regarde la case Remédiation 1 et je lis les questions. J'essaie de trouver la réponse et de corriger mon erreur			
3 - Si je n'arrive pas à corriger mon erreur je regarde les conseils sur Remédiation 2			
4 - Si je n'arrive toujours pas à corriger mon erreur je demande à mon voisin de m'aider et je l'aide avec ses erreurs			
5 - Je demande de l'aide au professeur			
Code	Signification	Remédiation 1 - Question	Remédiation 2 - Exemple et explication
Lexique			
Ls	Lexique sens du mot	Est-ce que le mot que j'ai utilisé ressemble à un mot en espagnol ?	Je cherche le mot dans le dictionnaire et je marque sur ma feuille le mot en espagnol à côté avec ≠
		Est-ce que j'ai trouvé ce mot dans le dictionnaire ?	Je cherche dans le dictionnaire en regardant les exemples en contexte
Lo	Lexique orthographe	Est-ce que ce mot ressemble à un autre mot que je connais ? Est-ce que je peux décomposer le mot en partie que je connais ?	J'utilise le dictionnaire pour vérifier l'orthographe
Morphosyntaxe verbale = c'est les conjugaisons			
Vaux	Auxiliaire être/avoir au passé composé	Quand est-ce que j'utilise l'auxiliaire être ? Quels sont les 14 verbes qui utilisent l'auxiliaire être ?	Je suis allé, je suis sorti = les verbes de mouvement je me suis réveillé, je me suis habillé = verbe en « se » j'ai mangé = tous les autres verbes
Vc	Verbe erreur de conjugaison	Quel est l'infinitif du verbe ? Quelle est sa terminaison ? À quel temps est le verbe ? Comment se conjugue ce temps ? Quel est le sujet du verbe ? Est-ce que c'est un verbe irrégulier ?	Je regarde dans mon cahier la conjugaison Je pose la question « qui... + verbe » pour trouver le sujet
Vt	Verbe temps imparfait/PC	Comment je dirais cette phrase en espagnol ? À quel temps est le verbe en espagnol ?	Lundi je suis allé au cinéma (<u>ponctuel</u>). Tous les lundis, j'allais au cinéma (<u>habitude</u>)
Morphosyntaxe nominale et syntaxe = c'est la grammaire et la structure de la phrase			
G	Genre (m/f)	Quel est le genre en espagnol ? Est-ce que c'est différent en français ?	Je marque le mot en espagnol sur mon cahier avec ≠
Acc	Accord (s/p)	Est-ce que le déterminant est au singulier ou au pluriel ? Est-ce que je parle d'un seul ou de plusieurs ?	Les chats noirs et farceurs sont russes = on met l'accord
Prep	préposition	Que signifie la préposition ? Quelle autre préposition je pourrais utiliser	Je demande une explication au professeur

Grille d'autocorrection de la compétence linguistique – [Annexe n°5 – grille 4B](#)

Table des matières

Remerciements.....	3
Sommaire.....	5
Introduction :.....	7
PARTIE 1 - PLACE ET PRATIQUE DE LA PRODUCTION ECRITE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE :	9
CHAPITRE 1. TEMOIGNAGE D'UNE PRATIQUE DE LA PRODUCTION ECRITE EN FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE	10
1. Contexte d'enseignement et de prise de fonction.....	10
2. Objectifs pédagogiques et projet pour la PE.....	12
3. Premier contact et préjugés sur l'enseignement de la PE	13
4. Place et modalités de travail de la PE	13
5. Techniques de correction de la PE.....	14
6. Premiers bilans, résultats et remise en cause	15
7. La PE en classe de FLE : une compétence ou un simple exercice ?.....	16
8. Pratiques de la PE du point de vue des apprenants	17
8.1. Manière d'aborder la PE.....	17
8.2. Déroulement du travail de groupe autour de la PE.....	17
8.3. Attitudes lors de la correction de la PE	18
8.4. Autonomie et auto-évaluation.....	18
9. Contexte extérieur influençant le travail de la PE.....	19
9.1. Aspects financiers	19
9.2. Formation et suivi du corps enseignant	20
CHAPITRE 2. PROPOSITION D'UN DISPOSITIF D'AUTOCORRECTION FAVORISANT LE TRAVAIL SUR L'INTERLANGUE.....	22
1. Présentation du projet et hypothèses de travail	22
2. Méthodologie d'investigation et collectes de données	24
2.1. Productions écrites corrigées	24
2.2. Questionnaire sur la PE destiné aux professeurs de FLE	25
2.3. Questionnaire sur la PE destiné aux apprenants de FLE.....	26
2.4. Entretiens ciblés avec des professionnels du FLE.....	27
PARTIE 2 - L'ERREUR : DEFINITION, EVALUATION ET CORRECTION.....	28
CHAPITRE 4. L'ERREUR, UN OUTIL AU CENTRE DU DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE.....	29
1. L'erreur telle qu'elle est perçue dans nos sociétés	29
2. La notion d'erreur et son statut remis en cause.....	31
3. Faute ou erreur ?.....	34
4. La défaillance.....	36
5. Évolution de la prise en compte de l'erreur dans les approches didactiques.....	37
5.1. L'analyse contrastive	37
5.2. Analyse des erreurs et naissance de l'interlangue	39
6. L'interlangue : ce que les erreurs disent de notre apprentissage	40
6.1. L'interlangue, définition.....	40
6.2. L'interlangue, propriétés	42
7. Fossilisation des erreurs, une notion controversée.....	45
7.1. Pourquoi parle-t-on de fossilisation ?.....	45
7.2. Les causes de la fossilisation	45
7.3. Fossilisation ou stabilisation ?.....	47
CHAPITRE 5. DE L'EVALUATION SOMMATIVE A L'EVALUATION FORMATRICE	49
1. Que signifie évaluer ?.....	49
2. Rappel historique	49

3.	L'évaluation sommative.....	50
3.1.	Critères parasites et limites de la valeur des notes.....	51
4.	L'évaluation formative	52
5.	L'évaluation formatrice	54
6.	Vers l'autonomie de l'apprenant : l'auto-évaluation.....	55
	CHAPITRE 6. LES GRILLES DE CORRECTION.....	58
1.	Les grilles du DELF	58
2.	Le tableau de critères du groupe EVA	59
3.	Les grilles avec un code de correction	61
	PARTIE 3 - DE L'ANALYSE DES PRATIQUES DE CORRECTION DE LA PRODUCTION ECRITE EN FLE A	
	L'ELABORATION D'UNE DEMARCHE D'AUTOCORRECTION.....	64
	CHAPITRE 7. ANALYSE DU CORPUS DE DONNEES RECUEILLIES.....	65
1.	Analyse des productions écrites corrigées.....	65
1.1.	L'évaluation à visée sommative.....	65
1.2.	L'absence d'indication sur la démarche de correction.....	66
1.3.	Une approche de l'évaluation traditionnelle	66
1.4.	Le signalement de toutes les erreurs.....	67
1.5.	La correction des erreurs par le professeur	67
1.6.	Commentaires et jugement de valeur	67
1.1.	Bilan de l'analyse des productions écrites	68
2.	Analyse du questionnaire enseignant	69
2.1.	Profil des enseignants interrogés.....	69
2.2.	Les pratiques de PE constatées	71
2.3.	Techniques de correction et place de l'erreur	72
2.3.1.	Attitude face à la fossilisation	73
2.3.2.	Remédiation d'une erreur stabilisée.....	74
2.3.3.	Des commentaires renforçant l'autonomie	75
2.3.4.	Autocorrection des apprenants	76
3.	Bilan des entretiens	76
	CHAPITRE 8. CONSTRUCTION D'UNE GRILLE D'AUTOCORRECTION DE LA PE POUR APPRENANTS DE FLE	
	DE NIVEAU A2	78
1.	Démarche d'élaboration de mon projet d'ingénierie.....	78
2.	Présentation de ma démarche formative et grille d'autocorrection de la PE.....	79
3.	Limites du projet et de ma démarche	82
	Conclusion.....	84
	Bibliographie	85
	Sitographie.....	89
	Sigles et abréviations utilisés	90
	Table des annexes.....	91
	Table des matières.....	162

