

CORRECTIONS ET ÉVALUATIONS DES EXPRESSIONS ÉCRITES ET ORALES

Annick Clément. Servei de Llengües Modernes. Universitat de Girona
Sandrine Doucinet. Escola Universitària de Turisme. Universitat de Girona

L'objet de cet atelier voit le jour avec une question que nous nous posions chacune à savoir : comment améliorer les expressions écrites et orales de nos étudiants ? Et comment pouvons-nous grâce aux activités d'enseignement-apprentissage y remédier ?. Pour répondre à ces questions, nous avons emprunté le chemin de ce que l'on considère une recherche-action. En effet, après avoir posé notre question initiale, nous avons décidé d'appliquer un traitement didactique issu des lectures que nous avons réalisées et nous vous proposons donc, avec cet atelier, de partager les résultats que nous avons obtenus.

En premier lieu, nous commencerons par un bref rappel du cadre théorique dans lequel s'inscrit notre action puis, dans un deuxième lieu cet atelier sera l'occasion d'échanger et de mettre en commun vos propositions à partir de productions orales et écrites d'étudiants et finalement nous vous présenterons nos propositions.

Corrections et évaluations des expressions écrites et orales : Voilà un titre bien ambitieux et provocateur.

Ambitieux pour le temps que nous allons y consacrer aujourd'hui : 1h30. Il va donc sans dire que nous ne pourrons pas traiter de tous les thèmes relatifs à ce sujet comme : Est-ce que le professeur doit tout corriger ?, à quel moment ? de quelle manière ? avec quels commentaires ?...Quels sont les différents types d'erreur (de compétence, performance)

L'approche que nous avons suivie va surtout se focaliser, comme vous le constaterez, sur le rôle de l'apprenant et le processus cognitif qu'il opère lorsqu'il réalise un production écrite ou orale. Ainsi, nous nous inscrirons dans la ligne marquée par ce que l'on désigne par : **la centration sur l'apprenant**, qui marque un déplacement de focalisation dans la réflexion didactique, dans la mesure où l'apprenant et non plus l'enseignant ou le contenu est le centre des activités d'enseignement-apprentissage.

Le titre de cet atelier est également *provocateur* car, parler de correction aujourd'hui évoque une vision dépassée de l'enseignement. En effet, cela nous rapporte à un modèle d'enseignement-apprentissage vertical où l'enseignant est le seul juge des productions de ses élèves selon une norme rigide de la langue et où seul le produit final compte. Notre démarche relève plutôt d'une conception **constructiviste et cognitive** de la langue qui voit dans l'erreur une étape dans la structuration progressive de l'*interlangue*, la langue en construction des apprenants, et comme l'indice d'une dynamique d'appropriation du système.

Toutefois, la notion de correction nous permet d'évoquer l'aspect de révision des productions des apprenants prenant ainsi en compte un des aspects essentiels d'une classe de langue c'est à dire le **feedback correctif**, sur lequel nous reviendrons plus tard.

1. Fondements théoriques :

Nous commencerons donc par vous expliquer les « fondations » théoriques qui soutiennent et nourrissent notre action : le Cadre Européen de Référence pour les Langues lui-même inspiré des derniers courants cognitivistes et interactionnistes qui alimentent la recherche actuelle en didactique des langues.

1.1. L'évaluation formative

Lorsqu'il est question de juger une production écrite ou orale, plusieurs types d'évaluation peuvent entrer en ligne de compte. En effet, l'évaluation consiste en un ensemble de pratiques qui imprègnent tout le processus d'enseignement-apprentissage du début à la fin et en fonction de l'optique adoptée, ce processus prendra une signification différente.

Or, nous entendons l'évaluation comme un moyen pour favoriser l'apprentissage.

Voilà pourquoi nous avons adopté ce que l'on désigne par : **évaluation formative** qui voit dans l'évaluation un moyen d'agir sur le processus de construction des connaissances des apprenants du fait qu'elle intervient non pas à la fin du processus d'enseignement – apprentissage comme c'est le cas pour l'évaluation sommative mais pendant ce processus permettant ainsi à l'apprenant de réguler ses productions.

En outre, l'évaluation formative permet d'élaborer un diagnostic qui va produire un feed-back correctif dans lequel interviendront l'enseignant et l'apprenant et dont le but sera de rétroalimenter la production de l'apprenant. Cette interaction entre apprenants et enseignants est indispensable pour pouvoir améliorer les productions des apprenants.

1.2. La centration sur l'apprenant : vers l'autonomie de l'apprenant

Nous pouvons donc constater qu'avec l'adoption de l'évaluation formative, l'apprenant n'est plus le sujet passif qui reçoit une note arbitraire, au contraire il devient un sujet actif de son évaluation, contribuant ainsi à s'auto-évaluer.

Tout en étant initialement guidée par l'enseignant, cette auto-évaluation de l'apprenant génère son autonomie. En effet, du fait que l'apprenant apprend à gérer ses productions, grâce à l'acquisition de stratégies d'apprentissage, il devient capable de prendre en charge son apprentissage.

1.3. Les stratégies d'apprentissage : apprendre à apprendre

Avec la mobilisation de stratégies d'apprentissage, qui sont un ensemble d'opérations mises en pratique par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible, et en particulier de la stratégie méta-cognitive qui vise une réflexion sur le processus d'apprentissage de la langue, l'apprenant parvient à un certain contrôle de sa production.

A cet égard, le portfolio européen pour les langues proposé par le Cadre Européen de Référence est le dépositaire de tous ces aspects.

2. Les spécificités des Compétences : Expressions écrites et Orales :

Si notre objectif est une **compétence à communiquer langagièrement** tel qu'elle est définie par le Cadre Européen de Référence pour les langues, à savoir une compétence à communiquer qui comprenne : une composante linguistique il ne faut pas oublier les composantes sociolinguistiques et pragmatiques. Ainsi, dans les productions que nous nous proposons d'étudier, nous nous attacherons en particulier aux aspects sociolinguistiques qui tiennent compte des paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue : normes sociales : l'utilisation du pronom « vous » dans une situation formelle., et des paramètres pragmatiques qui recouvrent l'utilisation fonctionnelle de la langue, les actes de parole correspondants à la situation rencontrée.

En outre, comme nous le verrons avec les exemples proposés, l'amélioration des productions d'apprenants sera beaucoup plus évidente dans ces aspects : sociolinguistiques et pragmatiques dans la mesure où le résultat concernant l'aspect linguistique requiert un effort à long terme.

2.1. L'Écrit :

Si notre objectif est d'intervenir sur les productions écrites et tenir compte du processus d'écriture, nous devons prendre en compte les différentes étapes de la composition écrite à savoir :

-la planification -la mise en texte -la révision

2.1.1. La planification

Dans la planification, un aspect essentiel va intervenir, il s'agit de la typologie textuelle. Effectivement, en fonction du type d'écrit : texte narratif, texte argumentatif, descriptif, explicatif..., l'apprenant n'aura pas recours aux mêmes outils linguistiques. Par exemple, dans un conte, archétype même de texte narratif, le début : « Il était une fois » implique nécessairement l'utilisation de temps verbaux du passé, et les étapes du récit impliqueront l'utilisation d'expression de temps et de connecteurs. De même, la fonction pragmatique relative aux fonctions linguistiques utilisées implique un certain schéma textuel à suivre.

Par exemple, dans le cas du texte narratif qui va nous occuper, nous pouvons remarquer la structure suivante :

Situation initiale+ un déclencheur+ une succession d'événements+ Situation finale Les activités d'enseignement-apprentissage peuvent agir sur cette étape dans la mesure où tout en s'inscrivant dans le cadre d'une séquence didactique, le schéma type d'un récit a pu être introduit lors d'une activité précédant celle de composition écrite. De même, les outils linguistiques auront pu être travaillés auparavant.

2.1.2. La mise en texte

La spécificité de l'écrit fait du processus d'écriture un processus récursif à savoir que l'étudiant peut constamment, du fait du temps dont il dispose réviser son écrit.

Dans la démarche que nous proposons, nous ne considérons pas le texte comme un produit final mais comme un produit qui se construit, or nos activités d'enseignement-apprentissage doivent pouvoir intervenir sur ce processus.

De même, la prise en compte du processus de l'écriture ouvre de nouvelles perspectives quant à l'intervention possible d'évaluations entre étudiants avec comme nous le verrons la fonction du lecteur. En effet, la fonction d'un texte est d'être lue, introduire la figure de lecteurs va donc redonner au texte sa fonction conative, qui donne au destinataire toute sa dimension.

2.1.3. La révision

La dernière étape : la révision du texte, doit être pour l'apprenant l'occasion de repérer toutes les fautes qu'il aura faites lors de la mise en texte.

Par **faute**, nous entendons toutes les incorrections linguistiques susceptibles d'autocorrection (fautes de performance), par opposition aux **erreurs**, qui constitue une étape dans l'apprentissage de la langue et que l'apprenant n'est pas encore capable de détecter. Par ailleurs, l'évaluation devra tenir compte de cette distinction.

2.2. L'Oral :

Parler de compétence orale, peut signifier, des activités de production, de réception ou bien les deux à la fois, comme l'indique la notion d'interaction orale.

2.2.1. L'interaction orale :

Dans une conversation courante, la compétence utilisée est celle d'interaction orale, en effet le locuteur est également récepteur du message.

Cette notion largement évoquée par le Cadre Européen de Référence pour les langues nous occupera en particulier.

2.2.2. Evaluer l'interaction orale

Contrairement à l'écrit, où l'apprenant dispose de temps pour pouvoir réguler son discours et le réviser et l'adapter, l'oral est le lieu de l'immédiateté.

L'apprenant se trouve donc devant la difficulté de devoir adapter son discours à une situation concrète et d'utiliser correctement ses ressources linguistiques pour pouvoir transmettre un message.

Ici encore, l'amélioration de l'aspect pragmatique et sociolinguistique de la langue sera beaucoup plus évidente et significative que pour l'aspect linguistique.

De même que pour l'écrit, où nous avons la participation du lecteur, les tâches réalisées lors de l'interaction orale seront le lieu idéal pour que les étudiants puissent, du fait de leur travail par paires, contribuer à restructurer conjointement leur interlangue.

La réparation, le mécanisme grâce auquel les étudiants modifieront leur énoncé qui leur semble incorrect, tient compte du processus de l'enseignement-apprentissage d'une langue et représente l'un des éléments essentiels pour apprendre ou si l'on préfère, acquérir la langue.

Devant tous les bénéfices de l'interaction, il nous reste malgré tout à considérer son évaluation. En effet, dans la mesure où l'objectif d'une situation est de réaliser une tâche de communication, il est évident que nous ne pouvons pas nous contenter d'évaluer uniquement l'aspect linguistique de la langue, mais aussi les aspects pragmatiques et fonctionnels.

Il s'agira donc d'évaluer si la tâche a été réalisée correctement, à savoir si dans le cas d'une situation de réclamation, l'apprenant a bien tenu compte du contenu d'une situation type.

En outre, si l'on considère une situation orale de ce type, il ne faut pas oublier de tenir compte des aspects inhérents à l'interaction : la gestion de la conversation entre les deux participants, leurs tours de paroles, leurs réparations mutuelles...

Quels Critères pour écrire un récit?

1. Quelles étapes suivre pour construire un récit?

Écrit A

1. Hier, à sept heures moins cinq minutes, j'étais très triste parce que ma petite amie n'arrivait pas. J'avais un cadeau pour elle.
2. Trente minutes plus tard, je avais parti. Je suis allé à la cafetera. c'est alors qu'il y avait une jeune fille qui prenait un café. Elle était triste aussi.
3. Je devais prendre la initiative. Je l'avais invitée à un beurre. Nous sommes parlée longtemps. Etait fantastique.
4. Après, à huit heures, nous sommes allée au cinéma. Je le donnait mon cadeaux. Elle était très contente avec les fleurs.

Écrit B

Un jour de l'année dernière, j'attendais devant la gare à une femme parce que j'avais rendez-vous avec elle. Mais elle ne s'est présentée pas. J'étais triste. Je suis entré dans une cafétéria d'à côté là. Il y avait une femme qui prenait un café, je pensais qu'elle était un peu triste aussi, et j'ai commencé à poser de questions. Elle m'a expliqué qu'elle avait eu un rendez-vous avec son ex-petit ami et qu'il avait été avec une autre femme, et qu'ils avaient eu beaucoup de problèmes. Nous avons parlé pendant beaucoup de temps... Puis nous avons décidé aller nous promener. Ce jour là notre histoire d'amour a commencé, actuellement nous sommes mariés et nous aurons une petite fille.

Écrit C

Hier j'étais attendant de mon petit amour, mais il n'a arrivé pas. J'étais très désolé. Après je suis allé au bar qui est situé à côté de la rue. Là j'ai vu une femme qui était au bar. Elle prenait un café. Après un temps j'ai commencé une conversation et le temps a passé très rapid. Nous avons parle pendant deux heures, c'était très amusant. Après à 9 heures, nous avons décidé d'aller au restaurant. Aujourd'hui je suis très contente de connaître cette personne

Quel est, à votre avis, l'écrit le plus faible et pourquoi? Quel est, à votre avis, le meilleur écrit et pourquoi?

Voilà les commentaires du professeur pour chacun de ces écrits

: Déterminez à quel écrits ils correspondent

1. Bonne introduction et conclusion. Bonne utilisation des temps du passé. Syntaxe: revoir la place de la négation avec les temps du passé.
2. Forme: tu oublies qu'il faut rédiger un récit. Pas de conclusion ni d'introduction. Phrases courtes et trop simples
3. Malgré quelques catalanismes et quelques flottements concernant le passé et la négation, assez bonne correction linguistique. Répétition des structures. Simplicité de l'expression.

Placez les critères correspondants à chaque commentaire

- correction linguistique (morphologie, syntaxe, lexique...)
- clarté
- respect des registres (type d'écrit: lettre formelle, carte postale...)
- fluidité, aisance
- contenu (introduction, histoire-développement)
- richesse linguistique

| | Critères |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| 1. Beaucoup trop de fautes graves oubli des articles flottement des temps verbaux du passé catalanismes | |
| 2. Registre trop oral Revoir la formule finale | |
| 3. Très bon début, mais il n'y a pas d'introduction Organisation des idées Manque de clarté | |
| 4. Bonne fluidité Utilisation d'expressions idiomatiques | |
| 5. Manque de clarté. | |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| confus | |
| 6. Qualité de l'expression : variété des structures et richesse lexicale Répétition des structures Prise de risques | |

A partir des derniers écrits que j'ai réalisés, Quels sont mes points forts et mes points faibles? Comment est-ce que je peux améliorer mes écrits?

Récit: Grille du lecteur

Y-a-t-il une Introduction, une Conclusion?
 Quels sont les temps verbaux utilisés?
 Y-a-t-il des expressions de temps?
 Est-ce que les structures proposées et le lexique sont variés?
 Quels sont les points forts et les points faibles de cet écrit?

| Verbes | Lexique | Syntaxe | Orthographe |
|--------|---------|---------|-------------|
| | | | |

Grille de Révision

Evaluation de l'interaction orale

A réaliser après écoute de l'enregistrement par les 2 étudiants qui ont réalisé la situation.

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Nous avons respecté les consignes et réalisé la tâche | |
| Nous avons été cohérents dans le discours (rôle joué avec conviction, sérieux, absence de rires) | |
| Nous avons pris la parole à tour de rôle à part égale | |
| Nous nous sommes aidés pour dire ou prononcer quelque chose | |
| Nous avons eu recours à notre langue maternelle | |
| Nous nous sommes corrigés mutuellement | |
| Nous avons « réparé » une faute après l'avoir détectée chez l'interlocuteur | |

Suggestions à apporter

Grille à remplir par le groupe classe

| contenu | Mettez une croix dans la case correspondante |
|---------------------------|----------------------------------------------|
| Adéquation à la situation | |
| Clarté dans le discours | |
| Organisation | |
| | |
| Prononciation | |

| | |
|---------------------------------|------|
| Phonétique correcte | |
| Quelques incorrections | Ex : |
| Rend la compréhension difficile | |
| | |
| Fluidité | |
| Clarté de l'expression | |
| Spontanéité | |
| Doutes | |
| | |
| Lexique | |
| Bon registre, varié,pertinent | |
| Registre limité | |
| Répétitions | |
| Nombreuses lacunes | Ex : |
| | |
| Syntaxe | |
| Bonne | |
| Prise de risques | |
| Nombreuses incorrections | Ex : |

Quelques références bibliographiques

CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona. Barcanova.

CASSANY, D.(1993). *Reparar l'escriptura*. Materials per a la innovació educativa. Barcelona: Graó.

CUQ, J-P (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : Clé International.

ESCOBAR, C. ; NUSSBAUM, L. (2002) “¿Es posible evaluar la interacción oral?” en Miquel, L i Sans, N (coor.) *Didáctica del Español como lengua extranjera*. Madrid, Cuadernos del tiempo Libre.

RIBAS, T. (coord.) (1997) *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó.

SHERMAN, J. (1994). *Feedback*. Oxford University Press