

De la réflexion métalinguistique à la production écrite en classe de FLE

Carla Marello, Sylvie Pipari

Università degli Studi di Torino, Italie

carla.marello@unito.it

pipari@econ.unito.it



Synergies Italie n° 8 - 2012 pp. 31-41

Résumé : L'apprentissage d'une langue étrangère de la part d'étudiants adultes dans un milieu universitaire devrait aussi être l'occasion de réfléchir sur le fonctionnement de la langue, afin de favoriser, en premier lieu, la réception autonome de textes écrits en langue étrangère et, dans un second temps, leur production. Le questionnaire à choix multiples suivi d'une discussion des choix permet ce type de réflexion ainsi qu'un riche échange intra-étudiants et entre les étudiants et l'enseignant. Dans cette contribution, nous tentons d'illustrer comment un questionnaire à choix multiples avec des distracteurs issus d'énoncés produits par les étudiants peut être utilisé en classe à des fins de réflexion métalinguistique; nous y donnons également un aperçu de ses débouchés possibles sur d'autres activités pratiques de production écrite.

Mots-clés: didactique du FLE, réflexion métalinguistique, typologie du questionnaire à choix multiples, analyse des erreurs.

Riassunto : L'apprendimento di una lingua straniera da parte di studenti adulti in ambiente universitario dovrebbe essere anche l'occasione di riflettere sul funzionamento della lingua, per favorire in primo luogo la ricezione autonoma di testi scritti in lingua straniera e in secondo luogo la loro produzione. Il test a scelta multipla con successiva discussione delle scelte consente questo tipo di riflessione e permette uno scambio ricco intra-studenti e tra gli studenti e l'insegnante. In questo contributo cerchiamo di illustrare come un test a scelta multipla con distrattori costruiti partendo da enunciati prodotti dagli studenti può essere usato in classe a fini di riflessione metalinguistica e accenniamo ai suoi possibili sbocchi su altre attività pratiche di produzione scritta.

Parole chiave: didattica del FLS, riflessione metalinguistica, tipologia del test a scelta multipla, analisi degli errori.

Abstract : The learning of a foreign language by adult students at university should also provide us with the opportunity of reflecting on the way language works, our aim being to encourage at first, the independent reading and understanding of a text written in a foreign language and later, the production of such a text. Multiple-choice tests followed by a discussion on those choices allow this type of reflection together with rich exchanges amongst students and between the teacher and his/her students. In this contribution, we attempt to illustrate how a multiple-choice questionnaire containing distractors coming from statements produced by students can be used during lessons in order to proceed with metalinguistic considerations; we also give here an idea of the possible developments of such tests into other practical writing activities.

Key words: FFL teaching, metalinguistic reflection, multiple choice test typology, error analysis.

1. Revisiter la réflexion métalinguistique¹ dans une optique interactive

Le test à choix multiples est généralement utilisé dans l'enseignement des langues soit comme moyen pour vérifier la compréhension d'un texte, soit comme outil pour contrôler la connaissance du choix correct, au niveau morphosyntaxique, entre quatre énoncés donnés. Au cas où on l'utiliserait comme vérification de la compréhension d'un texte, les trois distracteurs sont corrects au niveau morphosyntaxique : il s'agit cependant de réponses non pertinentes sémantiquement parlant avec l'énoncé de la question. Parfois, le test peut être construit à l'aide de distracteurs manifestement inadaptés car absurdes ou consister en questions auxquelles l'étudiant peut répondre en fonction de ses connaissances lexicales et encyclopédiques indépendamment de ce qu'il peut retirer du texte.

Dès le début, le second emploi du test à choix multiples (vérification des connaissances morphosyntaxiques) a été très contesté, car il expose l'étudiant à des distracteurs présentant des formes ou des énoncés incorrects, d'où le risque de mémoriser le choix erroné.

Notre proposition consiste en un emploi du test à des fins de réflexion métalinguistique, plus ou moins explicitée tant de la part de l'enseignant que - surtout - de la part de l'étudiant. Face à des distracteurs artificiels créés par le linguiste, nous avons décidé de créer les exercices à choix multiples en partant des erreurs les plus fréquentes rencontrées dans des textes vraiment produits par les apprenants. De cette façon, le distracteur n'est pas artificiel : l'étudiant se trouve devant un énoncé erroné qu'il ne voit pas pour la première fois et qui contient les erreurs qu'il commet lui-même². L'énoncé erroné est accompagné du choix proposant la forme correcte et de deux autres choix, ceux-ci un peu plus artificiels, dans la mesure où ils corrigent partiellement l'énoncé erroné. Cette stratégie dans la préparation des distracteurs est motivée par l'objectif que l'on veut atteindre, c'est-à-dire pousser l'étudiant à réfléchir sur les erreurs, l'inciter à exprimer un jugement sur leur « gravité » et éventuellement faire réfléchir tant l'enseignant que l'élève sur les différences entre son classement et celui de l'enseignant. Ce surcroît de réflexion devrait également s'obtenir à travers une tâche supplémentaire assignée à l'étudiant. En effet, on lui demande non seulement d'identifier la réponse correcte, mais aussi de lui attribuer le score 4, puis d'attribuer le score 3 au choix moins juste, le score 2 à la proposition encore plus erronée et le score 1 à celle qui est décidément fautive (normalement le choix qui imite, en le simplifiant, l'énoncé autour duquel a été construit l'exercice).

S'il en a la possibilité, l'enseignant devrait discuter en classe les exercices pour lesquels il y a le moins de consensus parmi les étudiants et/ou entre les scores attribués par les étudiants et ceux que l'enseignant a donnés. De cette façon, l'enseignant a l'occasion de sonder la grammaire interne provisoire de l'apprenant.

Il y a aujourd'hui, à la disposition de l'enseignant en formation et, naturellement, de l'enseignant en service, des corpus de productions d'apprenants³ qui permettent d'analyser les erreurs les plus fréquentes commises par des apprenants de langues maternelles différentes.

Au sein du groupe de recherche de l'Université de Turin auquel nous appartenons⁴, les énoncés erronés, mais réellement écrits par les apprenants, ont inspiré des distracteurs à insérer dans des questionnaires à choix multiples (dorénavant QCM), qui sont plus

naturels que ceux que nous trouvons parfois dans les manuels. Cependant, comme le montre cette contribution, le matériel servant à créer les distracteurs peut se baser sur des activités de traduction ou de paraphrase effectuées en classe.

La composition et la complexité des énoncés produits par les étudiants nous ont fait réfléchir sur l'opportunité de les utiliser afin de construire un questionnaire à choix multiples⁵. Nous nous sommes penchées notamment sur les erreurs dans l'ordre des constituants, car il s'agit d'un genre d'information difficile à tester avec d'autres types d'exercices à réponse fermée, et l'exercice à réponse fermée a été choisi pour mettre sur pied un parcours (assisté par ordinateur) d'autoformation de l'enseignant ou d'apprentissage autonome de la part de l'étudiant.

Nous avons décidé d'équiper les QCM d'explications écrites (nécessaires pour les exercices qui seront mis en ligne à la disposition des enseignants et des étudiants qui souhaitent s'autoformer⁶ et utiles à l'enseignant qui veut guider plus rapidement la discussion orale en classe) et de condenser le poids des erreurs dans une évaluation graduée des distracteurs. En effet, le questionnaire à choix multiples prouve que l'étudiant reconnaît l'expression juste, mais il ne prouve pas qu'il sache la produire et ne prouve pas non plus qu'il sache identifier avec précision les erreurs présentes dans les distracteurs. « Avec précision » ne signifie pas nécessairement qu'il est « en mesure d'en parler avec le bagage adéquat de notions métalinguistiques », mais signifie qu'il parvient à isoler clairement le plan sur lequel se situe l'erreur.

La collaboration entre un linguiste parlant natif de la langue étrangère enseignée et un enseignant bilingue qui connaît la langue maternelle des apprenants est importante, notamment si l'on veut saisir les interférences et les *covert errors*.

Donner aussi des points aux réponses erronées change la nature du QCM, il le rapproche de la philosophie du test à sélection multiple et en exalte l'emploi comme test *in itinere*; toutefois, nous entendons, dans cette contribution, souligner plutôt sa fonction didactique, d'élicitation des règles, car le QCM constitue un exercice d'observation, qui permet de se pencher sur le fonctionnement de la langue et de prendre en compte les « représentations grammaticales des apprenants, telles qu'elles se manifestent dans leurs 'commentaires' métalinguistiques, qui sont probablement structurés par leur culture grammaticale » (Beacco, 2001: 98).

En ce qui concerne le choix des distracteurs de la part des étudiants, nous avons vérifié que le distracteur par interférence (« je choisis la solution X car c'est la plus semblable à celle de ma langue maternelle et donc elle me semble la plus juste ») attire les apprenants débutants/intermédiaires, beaucoup moins les avancés. La discussion orale enregistrée par Omar Colombo avec des étudiants francophones d'italien⁸, et quelques observations d'étudiants brésiliens, font apparaître aussi le raisonnement opposé, induit par la « peur d'une ressemblance excessive », c'est-à-dire le rejet d'une solution considérée comme inacceptable dans la seconde langue uniquement parce que trop semblable à celle de la langue maternelle.

Quant à l'opportunité d'attribuer un score gradué à tous les distracteurs, il y a des inconvénients et des avantages. On arrive au moins à arracher aux étudiants qui « ne parlent pas » un numéro, qui, comparé aux autres points attribués, peut en dire bien

davantage qu'un « je ne sais pas » ou qu'un « ça sonne mieux ». Par ailleurs, pour l'étudiant qui a étudié et qui est évalué à travers un QCM, obtenir plus de points que quelqu'un qui s'est trompé plus gravement que lui, devrait constituer une incitation à l'amélioration, car il voit que son application est reconnue. Quant à l'enseignant qui doit quantifier les erreurs présentes dans les distracteurs, donner quatre points au bon choix et un point au choix le plus mauvais est une façon synthétique lui permettant de manifester son idée de la gravité de l'erreur.

Il faut, quoi qu'il en soit, garder à l'esprit que, si on utilise le QCM pour évaluer la capacité de reconnaître des énoncés corrects, les apprenants aux caractéristiques différentes ne devraient pas recevoir la même évaluation s'ils optent pour un certain distracteur ; de fait, les points sont attribués au distracteur, mais ce qui compterait bien davantage, ce serait d'évaluer, à travers l'exercice, le choix d'un certain type d'apprenant au stade X de son apprentissage. Quand il n'y a pas de grands écarts entre les points attribués par celui qui a préparé le test et ceux qu'attribuent les étudiants, cela veut dire que le préparateur connaît plutôt bien la grammaire provisoire des étudiants.

2. Un parcours possible du choix multiple au logorallye

Nous avons tenté de bâtir un QCM dont le but est de faire prendre conscience aux étudiants de l'ordre des constituants dans la phrase française puisque « chaque langue articule à sa façon aussi bien les énoncés que les signifiants » (Martinet, 2003). Dans un premier temps, nous avons choisi la phrase déclarative, mais d'autres questionnaires pourraient cibler d'autres types de phrase. Il s'agit d'un exercice syntaxique avant tout, destiné à des étudiants d'un niveau seuil B1. Comme on veut mettre l'accent sur la structure syntaxique de la phrase en français, il faut éviter dans la mesure du possible d'introduire des éléments lexicaux trop obscurs qui pourraient dérouter les apprenants. Avant de citer des exemples, il convient de donner quelques indications sur la façon dont les distracteurs du questionnaire ont été construits. Tout d'abord, nous avons choisi de formuler dans le QCM cinq réponses possibles. En effet, plus le nombre de réponses proposées est élevé, plus le test est discriminant, ce qui réduit la probabilité de répondre correctement au hasard⁹. Par ailleurs, ces distracteurs essaient de cibler les erreurs typiques des apprenants italiens, comme le montrent les exemples ci-après, car les transferts sont fréquents entre l'italien et le français (Jamet, 2009).

2.1. Le titre correct

A partir d'un titre de presse en italien, les étudiants sont invités à choisir la traduction correcte parmi les cinq possibilités et à motiver brièvement leur choix. La formulation de cette explication leur permet ainsi de s'arrêter sur le fonctionnement de la langue qu'ils étudient et sur l'agencement des mots au sein de la phrase française. L'exemple (1) veut souligner le fait que le français exige la présence d'un sujet alors que l'italien peut en faire l'économie, alors que les exemples ci-après (2), (3) et (4) s'intéressent davantage à l'ordre des constituants. Voyons maintenant de plus près quelques exemples empruntés à notre questionnaire.

(1) Neve su Roma, non accadeva dal 2005

a) Neige à Rome, il n'était pas arrivé depuis 2005

b) Neige à Rome, cela n'était pas arrivé de 2005

- c) Neige à Rome, cela n'était pas arrivé depuis 2005
- d) Neige à Rome, n'était pas arrivé depuis 2005
- e) Neige en Rome, cela n'était pas arrivé de 2005

La réponse (c) est correcte. La réponse (a) est erronée dans le choix du pronom sujet; la réponse (b) est erronée en raison de la préposition de temps *de* à la place du correct *depuis*; la réponse (d) est incorrecte en raison de l'omission du pronom sujet, alors que la réponse (e) est erronée à cause de la préposition de lieu *en* à la place du correct *à* qui crée une interférence avec l'anglais.

(2) Sbarcano gli aiuti italiani ad Haiti

- a) Les aides italiennes débarquent à Haïti
- b) Débarquent les aides italiennes à Haïti
- c) Les aides italiens débarquent à Haïti
- d) Débarquent à Haïti les aides italiennes
- e) Les aides italiennes à Haïti débarquent

La réponse (a) est correcte, alors que les réponses (b), (d) et (e) ne respectent pas l'ordre canonique des constituants de la phrase. En ce qui concerne la réponse (c), l'erreur est d'ordre morphologique, au niveau de l'accord de l'adjectif *italien*, qui suit le genre masculin d'*aiuti* en italien et non le genre féminin d'*aides* en français.

Normalement, il est préférable de n'introduire qu'une réponse correcte dans celles qui sont proposées. Cependant, la traduction n'étant pas une science exacte, à une même phrase peuvent correspondre deux traductions correctes. C'est le cas de l'exemple (3) qui permet, en phase de discussion avec les étudiants, de leur faire comprendre aussi qu'il existe plusieurs traductions possibles tout aussi correctes.

(3) Crisi: si ferma la locomotiva tedesca

- a) Crise: la locomotive allemande s'arrête
- b) Crise: s'arrête la locomotive allemande
- c) Crise: arrêt de la locomotive allemande
- d) Crise: la locomotive allemande se ferme
- e) Crise: arrestation de la locomotive allemande

Les réponses (a) et (c) sont correctes, alors que la réponse (b) met en jeu une erreur typique des apprenants italiens, c'est-à-dire la postposition du sujet. La réponse (d) est également erronée par la présence du verbe faux ami *fermer*. La réponse (e) est incorrecte en raison du choix du substantif *arrestation*. Dans le cas de ces deux derniers distracteurs, nous sommes sur le plan lexical et nous avons introduit ces deux faux amis car nous les rencontrons fréquemment dans la bouche ou sous la plume des apprenants italophones.

L'exemple (4) ci-dessous s'intéresse, quant à lui, à la place du pronom clitique, notamment avec un verbe modal. C'est la réponse (d) qui est correcte, les distracteurs sont expliqués en § 2.2. Souvent, comme le témoignent les réponses fournies par notre échantillon d'étudiants, les étudiants italophones ont tendance à ne pas distinguer le pronom objet direct du pronom objet indirect (l'italien *ne*, le français *en* sont indirects) et ils placent tout pronom clitique dans la phrase française là où ils placeraient en italien le pronom clitique objet direct après sa remontée : *lo voglio fare/voglio farlo*,

Je le veux faire, tandis que le français n'a pas de remontée du clitique avec les modaux et a la même position post-verbale pour le pronom objet direct ou indirect, l'ordre correct étant *je veux le faire, je veux en parler*¹⁰.

- (4) Elezioni anticipate: bisogna parlare
- a) Elections anticipées: il en faut parler
 - b) Elections anticipées: faut en parler
 - c) Elections anticipées: il besoin en parler
 - d) Elections anticipées: il faut en parler
 - e) Elections anticipées: on faut en parler

2.2 Analyse de quelques résultats

Ce questionnaire à choix multiples a été administré en classe à deux groupes de 12 étudiants d'un cours universitaire en sciences stratégiques d'un niveau B1. Cependant il convient de préciser que les connaissances de ces étudiants sont plutôt hétérogènes et, parmi eux, figurent un étudiant de langue maternelle française (un Sénégalais) et une étudiante italo-suisse, deux éléments qui, précisons-le, se sont révélés utiles lorsque les étudiants ont dû motiver leur choix oralement devant la classe et procéder à une co-correction. Ajoutons encore qu'il leur était permis d'utiliser un dictionnaire bilingue en phase de discussion.

Dans le cas de l'exemple (3), 17 étudiants donnent une réponse correcte (a) ou (c) (dont les deux étudiants de langue maternelle), alors que 5 étudiants donnent la réponse (b) ; 2 étudiants choisissent la réponse (d) en cochant le distracteur qui contient le faux ami que constitue le verbe *fermer* et aucun étudiant ne tombe dans le piège tendu par le substantif *arrestation*.

Pour ce qui est de l'exemple (2), 15 étudiants choisissent la réponse correcte (a), 5 étudiants optent pour la réponse (b) (il s'agit des mêmes étudiants que pour l'exemple précédent) et 1 seul étudiant choisit la réponse (e). La réponse (c), quant à elle, est donnée par 3 étudiants, dont l'étudiante italo-suisse qui se trompe donc non pas dans l'ordre des constituants de la phrase, mais au niveau morphologique, sans aucun doute influencée par l'italien.

Les résultats obtenus à partir des choix multiples (2) et (3) permettent d'en conclure que la plupart des étudiants ont bien assimilé au cours de leur apprentissage que l'ordre sujet-verbe-objet (SVO) domine - largement - sur les autres agencements possibles dans la phrase française. En revanche, les réponses correctes correspondant à l'exemple (1) sont nettement inférieures quoique le « coupable » ne soit pas l'ordre des constituants : si la réponse (d) (absence de sujet) n'est jamais cochée, seuls 12 étudiants citent la réponse (c) comme réponse correcte ; 9 étudiants tombent dans le piège tendu par la réponse (b) et la préposition *de* et 3 étudiants choisissent la réponse (a) et le pronom sujet apparent *il* au lieu du pronom démonstratif neutre *cela* qui remplace une proposition. En effet, l'emploi correct de *cela* et de *il* constitue une embûche non négligeable dans l'apprentissage du français.

Dans l'exemple (4) c'est la réponse (d) qui est correcte et elle est choisie par 9 étudiants seulement, alors que la réponse (a), qui est familière à une oreille italoophone car

elle évoque *il en faut* (en italien *ce ne vuole/vogliono*), reçoit l'approbation de 10 étudiants ! La réponse (b) - qui est incorrecte car il manque le pronom sujet impersonnel - est choisie par 1 étudiant ; il s'agit en fait de l'étudiante italo-suisse qui, par ce choix, montre qu'elle connaît - et applique - l'usage français oral qui veut qu'on omette fréquemment le pronom sujet devant *faut*. 3 étudiants optent pour la réponse (e) qui est incorrecte en raison du sujet *on*. En effet, très souvent les apprenants confondent le pronom impersonnel *il* qu'on doit utiliser avec certains verbes et le pronom personnel indéfini *on*. Sémantiquement c'est un *on* (en italien *se ne deve parlare*), mais le verbe français *falloir* ne peut avoir que *il* comme pronom sujet ; « *il faut* » est une collocation fixe. S'il y avait en italien « *elezioni anticipate: se ne dovrebbe parlare* » la traduction serait *on devrait en parler*. Enfin, la réponse (c), cochée par 1 étudiant, est incorrecte car le verbe *falloir* a été traduit par le substantif *besoin*.

Bien que notre échantillon soit limité, ces résultats tendraient à montrer qu'au niveau B1 les écueils qui se dressent sur la route des apprenants ne sont pas représentés par l'ordre des constituants de la phrase ou du moins pas par l'ordre classique SVO, mais plutôt par des ordres complexes par l'utilisation de cliques.

3. Du QCM à la production écrite

3.1 Cadavre exquis

Les QCM constituent une étape vers la production de textes, vers le logorallye, par exemple, ou encore vers l'activité oulipienne du cadavre exquis. Puisque notre questionnaire a pour objectif de faire prendre conscience aux étudiants de l'ordre des constituants dans la phrase, la production guidée du cadavre exquis permet de mettre en pratique cette prise de conscience. Cette activité d'écriture créative se fait en groupe. Le premier étudiant inscrit sur une feuille un syntagme nominal (déterminant + substantif), puis plie soigneusement en accordéon la feuille de façon à cacher son texte, son voisin écrit à son tour un adjectif, le suivant un verbe, le suivant un complément d'objet direct, le suivant un autre adjectif, le dernier participant peut inscrire un complément de lieu. Lorsque la phrase a été complétée, elle est lue en classe. Les étudiants sont alors invités à corriger les erreurs éventuelles (genre, nombre). Naturellement les phrases créées peuvent être plus ou moins logiques et/ou plus ou moins poétiques, mais n'en restent pas moins des phrases, comme le montre l'exemple suivant :

L'assassin bleu a goûté un exercice magnifique à New York.

SN adj. V cod adj. ccl

Une étape supplémentaire d'enrichissement lexical peut consister à demander aux apprenants de modifier certains éléments de la phrase pour la rendre plus plausible¹¹.

3.2 De la phrase au texte

Dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère et dans un but didactique, le cadavre exquis peut déboucher sur le logorallye, activité ludique de production qui consiste à proposer X mots aux étudiants qui doivent écrire un texte cohérent en utilisant ces mots. Les textes produits permettent de vérifier les acquis syntaxiques des étudiants. Là encore, l'étape finale vise à mettre en commun ces textes et à les corriger.

Par souci de brièveté, nous ne transcrivons que quelques-unes de ces productions dans lesquelles les mots soulignés correspondent aux six mots à employer. Ces textes sont classés par ordre décroissant de lisibilité, le premier étant l'œuvre d'un des étudiants francophones.

Incroyable mas vraie. On a surpris en pleine conférence un capitaine en train de manger du pain. A la lumière de cet évènement le colonel John, en guise de punition lui fait écrire 100 fois « je mange plus en pleine conférence » et lui fait relire ça chaque jour devant tout le monde pendant les couleurs. En outre ce capitaine restait dans le froid chaque jour de 22 heures à 00 heure pendant 35 jours sans même se couvrir d'un minimum de boubou. Oh ! quelle humiliation !!!

La dernière nuit

La nuit est froide. Le capitaine regarde la mer calme, trop calme. Le Titanic cours sans obstacles, il est fort, il semble fort. A une heure de la nuit, le capitaine salue son équipe et va dans sa cabine. Il n'a pas de faim, il mange seulement un morceau de pain. Il allume la lumière à coté du lit et il commence à relire le journal de bord. Tout d'un coup le bateau a commencé à trembler... Il court sur le pont, il regarde dehors... Quelque chose d'incroyable s'était passé... Quelque chose que va rester dans l'histoire.

Dans la nuit on était sur le Bec Carré qui est une cime de la Vallée d'Aoste avec notre compagnie. Il n'y avait désormais plus de lumière et il faisait très froid. On marchait déjà de 5 heures donc il fallait une pause. On avait du pain avec du fromage e du jambon, donc, après avoir mangé, on a repris la marche en reliant la map. Il y avait une pendece incroyable et le capitaine tombait en se faisant très mal.

Ce matin je m'a arrivé une chose incroyable ! Quand je me suis levé j'ai trouvé la fenetre ouverte et dans ma chambre il y avait beaucoup de froid ! Beaucoup de neige on était entrée par cette fenetre et on avait posé sur le pavement. Tout de suite j'ai prouvé au allumer le lumière pour chercher le numero du capitaine. J'ai pensé que il etait important de l'aviser que je ferrai retard à leçon. Apres j'ai fait les ménages pour nettoyer la chambre. Quand j'ai fini, j'ai mangé un piece du pain et boit un grand verre du lait pour petit déjeuner. Pendant j'ai pris le tableau des oreires pour voir le première pullman pour l'école, mais après sortir ma chambre j'ai doit relire parce que je l'avait oublié la première fois. En fin je suis arrivé à l'école solement avec trente minutes du retard.

Si les productions obtenues confirment les hypothèses émises lors de la phase du questionnaire, à savoir que l'ordre des constituants est connu des étudiants, on y voit cependant de nombreuses interférences avec la langue maternelle ou avec l'anglais, des confusions entre les pronoms personnels directs et indirects, dans l'usage du passé composé et de l'imparfait, dans le genre des substantifs, etc., ainsi que des fautes graphiques liées à des difficultés de réception de certains phonèmes du français. Reconnaître l'énoncé correct parmi les différentes propositions n'empêche pas l'apparition d'erreurs lorsque, en phase d'écriture, les variantes correctes ne sont pas à la disposition de l'étudiant, mais doivent être (re)construites. C'est pourquoi la réflexion métalinguistique faite en classe sur les éléments qui sont plus erronés que d'autres, et sur le pourquoi ils sont erronés, est un bon moyen de fixer notamment des règles fines¹² comme celle qui demande *cela* en (1), qui contraint à employer *il* avec *faut fermer et arrestation*.

4. La recherche continue au fil de l'enseignement

Les expérimentations menées par les enseignants du groupe de recherche turinois ont jusqu'à présent pu démontrer qu'avec la discussion sur les choix multiples, l'enseignant voit apparaître des explications de causes d'erreurs auxquelles il n'aurait jamais pensé en préparant les distracteurs. Les raisonnements des étudiants révèlent la grammaire provisoire de la langue étrangère qu'ils se sont construite¹³ : s'ils ne partaient pas de cas concrets, il serait encore plus difficile pour eux d'énoncer ces règles. Même ainsi, seuls certains étudiants, en général ceux qui sont le mieux équipés de connaissances métalinguistiques et d'un lexique spécifique, s'y essaient vraiment et sont cependant toujours enclins à accorder un poids excessif à la signification. Les autres se réfugient dans un « ça sonne plus juste », quitte à approuver avec enthousiasme l'explication fournie par les plus dotés au niveau métalinguistique, en l'adoptant pleinement ou en la modifiant en partie. Il s'agit néanmoins d'un progrès dans la conscience linguistique par rapport au simple fait de cocher un choix, comme on se limite à le faire généralement dans les QCM.

Puisque nous voulons procéder scientifiquement, l'étape suivante consistera à démontrer que si l'enseignant conduit bien la discussion orale après le questionnaire et permet ainsi aux étudiants de s'arrêter sur ce qui est le plus erroné et de comprendre pourquoi c'est le plus erroné, le logorallye ou les autres activités de production écrite de la classe qui suivent la discussion sur les choix liés au QCM seront plus corrects, du moins pour ce qui est des points sur lesquels on aura insisté pendant la discussion orale liée au QCM. On contrôlera surtout si ces productions écrites sont plus correctes que celles d'une classe qui a fait uniquement les QCM sans la discussion. Il s'agit de mesurer les avantages apportés par le feed-back correctif (voir Bitchener, Knoch, 2010 et Sheen, Lyster (eds.), 2010).

Il sera bon de commencer par administrer les choix multiples plus tôt pendant l'année de cours, en faisant ensuite la discussion en groupe, pour arriver en temps voulu à l'analyse de la production écrite que nous voulons comparer avec celle des années précédentes et avec celle de la classe de contrôle. Cependant pour que le feed-back correctif ait lieu, il est important que les étudiants n'aient pas l'impression d'être des cobayes, mais qu'au contraire ils se sentent investis de la responsabilité d'apprendre au sein du cours de langue qu'ils suivent (voir Svalberg, 2009).

Si les étudiants ne sont pas disposés à admettre que - face à un bon enseignement - l'apprentissage dépend largement de l'application que chacun met à apprendre à identifier et à mémoriser les caractéristiques d'une langue étrangère, il est difficile qu'ils apprécient l'effort leur permettant d'être plus autonomes et davantage en mesure de juger seuls et sereinement la nature des erreurs commises. L'attitude non collaboratrice de l'étudiant qui ne voit dans la discussion après-QCM qu'une activité scolaire supplémentaire peut miner la validité des résultats de la comparaison entre production écrite avec QCM discuté et production écrite avec QCM non discuté. Par conséquent, avec la mesure de l'(in)efficacité de l'enseignement explicite de la grammaire d'une langue étrangère à des étudiants universitaires et/ou adultes, le groupe de recherche turinois vise à développer chez les enseignants aussi la reconnaissance de l'importance d'acquérir la capacité de motiver à l'apprentissage conscient.

Notes

¹ Les §§ 1 et 4 sont de Carla Marello; les §§ 2 et 3 sont de Sylvie Pipari.

² Ou du moins l'étudiant se trouve devant un énoncé partiellement original car souvent les énoncés erronés contiennent des erreurs sur plusieurs niveaux à la fois ; ils sont trop complexes pour construire un parcours de réflexion permettant d'identifier clairement l'aspect sur lequel on désire attirer l'attention. En d'autres termes, il faut faire en sorte que les distracteurs distraient au maximum sur deux points de morphosyntaxe pour avoir un choix correct, un choix totalement faux et deux choix où seul un des deux points est erroné.

³ Voir pour le français FRIDA, pour l'allemand FALKO, pour l'italien VALICO, disponibles librement sur la toile en entier ou en partie, et pour l'anglais ICLE, disponible sur CD-ROM ou avec un accès régulé.

⁴ Il s'agit d'un groupe à structure variable, coordonné par Carla Marello, comprenant des étudiants de master de la faculté de langues et littératures étrangères de l'Université de Turin, des doctorants et des docteurs en linguistique, linguistique appliquée et ingénierie linguistique de l'Université de Turin et d'universités étrangères, des enseignants chargés de cours de formation, des boursiers, des professeurs universitaires italiens et étrangers, dont les recherches sont et seront rassemblées sur le site <http://www.valico.org> et dans des publications telles que Marello (sous la direction de) 2009, Corino-Marello (sous la direction de) 2009.

⁵ Voir à ce propos une analyse approfondie in Marello (2009) qui traite méthodologiquement du processus de transformation de l'énoncé erroné en distracteur en donnant des exemplifications concrètes sur l'italien langue étrangère. Voir aussi Corino-Marello (2010) pour des QCM préparés sur des énoncés erronés en allemand langue étrangère.

⁶ Pour un exemple échantillon voir <http://www.valico.org/esercizi.html>

⁷ Voir Corder, 1973 : pp. 272-273.

⁸ Voir Colombo, 2009. L'enregistrement peut s'écouter sur <http://www.valico.org/Vourles-A2-1%20eserc-padre.WMA>

⁹ Trois réponses ne sont pas suffisantes, il en faut au moins quatre.

¹⁰ Il convient de préciser que la forme *je le veux faire* est une forme précieuse, tombée en désuétude, qui existe en français, notamment chez des auteurs classiques.

¹¹ Ce qui, évidemment, éloigne de l'exercice oulipien qui n'a pas d'intention de plausibilité et qui, ici, ne sert que de prétexte.

¹² Evidemment ce n'est pas le seul, du moment qu'il existe des études intéressantes sur d'autres moyens d'attirer l'attention de l'élève. Voir par exemple les ateliers de négociation graphique en Haas 1996.

¹³ Sur la grammaire provisoire de l'apprenant, connue aussi comme interlangue, on trouve une abondante littérature de recherche en linguistique acquisitionnelle basée notamment sur des études longitudinales de productions orales de sujets qui ont acquis la langue 2 de façon non formelle. Cette littérature est très utile mais n'est que partiellement applicable au développement d'interlangue dans une situation d'apprentissage scolaire dans un pays différent de celui où l'on parle la langue 2.

Références bibliographiques

Abbadie, Chr., Chovelon, B., Morsel, M.-H. 2003. *L'expression française écrite et orale*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Beacco, J.-C. 2001. « Les savoirs linguistiques « ordinaires » en didactique des langues: des idiotismes ». *Langue française*, n° 131, pp. 89-105.

Beacco, J.-C. (éd.) 2004. « Représentations métalinguistiques ordinaires et discours ». *Langages*, n° 154. Paris: Larousse.

Besse, H., Porquier, R. 1991. *Grammaires et didactiques des langues*. Paris: Hatier.

Bitchener, J., Knoch, U. 2010. « The Contribution of Written Corrective Feedback to Language Development: A Ten Month Investigation ». *Applied Linguistics*, vol. 31, n° 2 May 2010, pp. 193-214.

Colombo, O. 2009. « La discussione orale sui distrattori: l'esempio di studenti francofoni ». In: Marello, C., Corino, E. (sous la direction de), pp. 217-223.

Corder, S.P. 1973. *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin Education.

- Corino, E., Marelllo, C. (sous la direction de) 2009. *VALICO: studi di linguistica e didattica*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Jamet, M.-C. 2009. « Contacts entre langues apparentées: les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français ». *Synergies Italie*, n°5, pp. 49-59.
- Marelllo, C. 2009. « Distrattori tratti da corpora di apprendenti di italiano LS/L2 ». In: Marelllo, C., Corino, E. (sous la direction de), pp. 177-193.
- Marelllo, C. (sous la direction de) 2009. *Scienza multilingue L'italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Martinet, A. 2003. *Eléments de linguistique générale*. Paris: Armand Colin.
- Muller, C. 2008. « Réflexions sur l'ordre des mots en français (les constituants majeurs de l'énoncé) ». In: Durand, J., Habert, B., Laks, B. (éds.). Paris: Congrès Mondial de Linguistique Française.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. 2004. *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.
- Santacroce, M. *Grammaire, linguistique et didactique du FLE: Propositions pour une grammaire transitionnelle*. Thèse de doctorat, 1999, Université Paris III.
- Sheen, Y., Lyster, R. (eds.) 2010. *The Role of Oral and Written Corrective Feedback in SLA*. Special Issue of Studies in Second Language Acquisition, Vol.32. N°2 June 2010.
- Svalberg, A, M.-L. 2009. « Engagement with language: interrogating a construct ». *Language Awareness*, Volume 18, Issue 3, pp. 242 - 258.

Présentation des auteures

Carla Marelllo, professeur de didactique des langues modernes à la Faculté de Langues de l'Université de Turin, s'occupe de lexicographie italienne, de linguistique des corpus sur support électronique, d'enseignement de l'italien L2 et de linguistique textuelle.

Sylvie Pipari, docteur en linguistique, est CEL auprès de la Faculté d'Économie de l'Université de Turin.