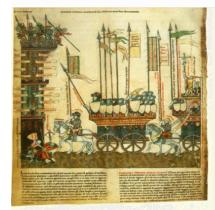


Accueil

La revue

Archives

Do.Ri.F. Università



#### **Ateliers Didactique et Recherches**

### Fédération Alliances Françaises d'Italie et DoRiF Università

N.2 - La didactique de l'erreur

Coordonné par Marie-Christine Jamet et Yannick Hamon

#### **Mariagrazia Margarito**

### Texte en hommage, hommage à des textes. Pour Cristina Bosisio

Mariagrazia Margarito

Università di Torino

mariagrazia.margarito@unito.it

Citer la gentillesse, le savoir, la passion pour son travail, la didactique avec les étudiants, la recherche ne suffit certes pas à dresser un profil de Cristina Bosisio. Trop évanescents et trop imparfaits, jamais les mots ne savent dire une vie, un cœur généreux, tous les espoirs qu'une lutte courageuse contre la maladie avait laissés poindre. Cristina a été une de nos premiers doctorants – puis docteure de recherche – du doctorat en Linguistique française dont le siège administratif avait été Trieste d'abord, Brescia ensuite.

À Cristina ces pages, en hommage et en remerciement aux occasions de la vie, au sort qui nous l'ont fait rencontrer, connaître et apprécier.

Dans notre itinéraire de travail, si étoffé de lectures, il nous est à tous arrivé de rencontrer des ouvrages qui nous ont frappés, que nous aurions voulu parcourir davantage, utiliser, cerner de plus près à plusieurs reprises pour mieux les comprendre et les savourer. La plupart des fois le "reste" de nos activités a été cette houle déferlante qui nous a fait placer ces textes au second plan de nos urgences, puis sur un horizon de plus en plus lointain.

Je voudrais donc ici rendre hommage à deux textes très différents entre eux, auxquels je dois des remerciements pour la richesse et les stimuli qu'ils m'ont apportés : *Les structures figées de la conversation*, de Françoise Bidaud (2002)[1], et *À la recherche de Ferdinand de Saussure* de Michel Arrivé (2007)[2]. J'aurais souvent désiré les voir cités davantage, qu'on leur attribue des mentions spéciales, qu'ils soient couronnés par des prix médiatisés.

Quoi qu'il en soit, je m'acquitte ici de quelques dettes, ils sont très haut placés dans le palmarès qui se trouve en mon for intérieur.

Je compte donc présenter un ensemble de réflexions sur cette première édition de l'ouvrage, de Françoise Bidaud, *Structures figées de la conversation. Analyse contrastive français-italien.* Très didactique, cet ouvrage s'adresse aux étudiants, aux traducteurs et futurs traducteurs, aux linguistes qui ont à cœur les problèmes de figement (et de semi-figement) lexical et phrastique, de l'oral, de la conversation. À savoir, données phrastiques dont le figement (la *figitude* [3]) s'avère être souvent gradué, capté comme une photo « instantanée » dans l'emportement d'une conversation, dans l'urgence d'une réponse. L'écho de l'oral est en toile de fond de ces «structures figées – un peu, beaucoup, parfois – de la conversation» et l'instance dialogale ne peut nous échapper. Les lexicologues, et les lexicographes aussi tirent profit de cette recherche: rarement les répertoires lexicographiques s'attardent sur ces phénomènes linguistiques, à plus forte raison les dictionnaires bilingues (ici, français-italien).

L'Introduction de Bidaud [4] précise que ces structures appartiennent à la grande famille des locutions, vaste ensemble aux désignations multiples: expressions figurées, tournures idiomatiques, idiotismes ou, selon le cas, gallicismes. Phénomènes aux contours somme toute flexibles, au sémantisme foisonnant et éclaté, dépendant des contextes, mais demandant à être appris, comme le lexique d'une langue. L'auteure nous précise la différence entre ces «structures figées de la conversation» et les expressions figurées dotées d' «images» métaphoriques, à l'étymologie souvent incertaine («à tire larigot», «donner sa langue au chat») déjà répertoriées dans légion de publications. Elle se penche dans ce volume sur des expressions

«plus abstraites, c'est-à-dire de mots peu délimités sémantiquement (comme les verbes être, avoir, dire, penser, voir), de 'mots passe-partout', de termes 'incolores' (comme tout, ça, rien,...) [5].

Différents critères sont à la base du choix des 1055 items présentés et qui visent surtout le public de non francophones auquel s'adresse prioritairement le volume:

- un plus grand degré d'opacité («des clous!», «ta gueule!») d'où facilité à l'erreur,
- le choix d' «énoncés bivalents», parfois plurivalents qui peuvent se lire suivant l'ordre syntaxique ordinaire du français, ou d'après leur possibilité de fixité locutionnelle, liée à des situations de la communication orale, de la conversation: «j'ai eu chaud!», «oublie-moi!»,
- un caractère utilitaire en ce qui concerne la production et la compréhension dans des échanges courants, mais des langues proches (apparentées par la source latine, par exemple) peuvent être trompeuses dans leur soi-disant
- la difficulté de les retrouver dans les dictionnaires bilingues, et même s'ils sont répertoriés, leur nature de commentaire, leur impact affectif, leur valeur épidictique sont ignorés.

Émotions et sentiments engendrent et colorent commentaires, questions et réponses, exclamations dans les conversations et Bidaud montre par ce recueil comment l'écrit met en place un dispositif surprenant pour représenter, de façon toujours incomplète toutefois, la légèreté et la plurisémiotique de l'oral.

Le contexte a indéniablement un rôle fondamental et permet généralement plus d'un seul aiguillage de sens: voilà pourquoi pour chaque item on trouve différentes suggestions de traduction en italien, surtout pour ces tournures idiomatiques, souvent intraduisibles, à l'aspect illocutoire varié.

Comme il ne peut pas y avoir une seule traduction – et le terme même de traduction est à moduler, parce que trop contraignant – ce livre affiche un traitement du corpus comprenant respectivement

- un item entrée qui est un mot plein, un mot pivot de l'expression analysée: «j'ai mes raisons!» a comme item entrée RAISON, «Qu'à cela ne tienne!» l'entrée TENIR. Quelque hésitation possible de la part de l'utilisateur, parfois: «Tu me casses les pieds!» entrée CASSER, ou PIED [6]?
- des étiquettes sémantiques [7] [E.S.] indiquant le/les domaine/s des sentiments, des émotions auquel/auxquels on se rapporte:

PLAISIR -Tout le plaisir est pour moi! [E.S. Politesse / Ironie]

SAVOIR - Que je sache [E.S. Ignorance / Refus]

 des «équivalences proposées» [E.P.] en italien, avec tout le doigté que demande une structure de la conversation prévue prioritairement à l'oral et transposée dans une autre langue. Bidaud souligne qu'il s'agit d'«adaptations approximatives», de formulations paraphrastiques aussi: PLAISIR – Tout le plaisir est pour moi! [E.P. Il piacere è tutto mio]

SAVOIR – Que je sache [Per quanto ne sappia... / Che io sappia...]

GUEULE – Ta gueule! [E.S: Silence (imposition de) – E.P. Basta! / Zitto! / Chiudi il becco!]

Les «équivalences proposées» touchent au cœur de nombreux problèmes de langue et une mise en garde semble nécessaire. Elle concerne les registres de langue qui peuvent ne pas se retrouver dans les deux langues («Ça t'en bouche un coin!» E.P. Ti stupisce! / Ci sei rimasto a bocca aperta! / Non te l'aspettavi, vero? / Sei rimasto senza fiato! – registre populaire en français, moins bien perceptible en italien); l'intonation, qui fait ô combien le sens de l'expression: «Ça va!» est ici exemplaire («Ça va ?», «Ça va!»).

La richesse de ce travail, son utilité et son intérêt pour traducteurs, et interprètes, et pour un public curieux de langues ne s'arrêtent pas là. Comme tout bon dictionnaire, les exemples montrent ces structures en discours, et les commentaires rayonnent d'une langue à l'autre, d'une équivalence à l'autre, à l'intérieur de la langue de départ, avec des renvois à d'autres structures figées du recueil.

Le souci pédagogique l'emportant, bien des exemples s'appuient sur la compétence linguistique des natifs, les exemples signés renvoient à la littérature contemporaine, aux textes de théâtre, au dialogues de films et de bandes dessinées, aux chansons...

433. HONNEUR – En quel honneur ? [E.S. Contestation – E.P. In onore di chi (di che) ? / Chi l'ha detto? / E perché mai?] Cette demande d'explicitation est accompagnée d'une idée de contestation. Sens : « pourquoi est-ce que cela devrait être comme tu dis? »

A rapprocher de : et pourquoi ça ?

- « Maman, j'ai besoin d'un mot d'excuse pour demain matin En quel honneur ? » (Cl. Brétécher, Agrippine)
- «On dirait qu'elle t'appartient, qu'il n'y a que toi qui as le droit d'y toucher.
   Elle est à nous deux, mon vieux, que tu le veuilles ou non. En quel honneur? Je ne sais pas ». (M. Cardinal, Une Vie pour deux)

476. LONGTEMPS – Y avait longtemps! [E.S. Critique / Répétition – E.P. Questa è nuova! / Senti che novità! / Sempre la solita storia / Ancora!] Commentaire

elliptique: il y avait longtemps [que je n'avais pas entendu ça / que tu ne le disais pas...], pris ironiquement à contresens pour signifier que l'interlocuteur répète toujours la même chose.

• «– Ça manque d'enfant! – Y avait longtemps!» (A. Resnais, Melo)

Alors que la recherche théorique, les travaux informatiques sont de plus en plus évoqués pour cerner ces phénomènes linguistiques suivant des approches très différentes, dans ce dictionnaire de spécialité signé par une seule auteure et respectueux de la plupart des protocoles lexicographiques suivis dans les dictionnaires pour lesquels travaillent des équipes, la patine du temps nous permet d'apprécier des données qu'on qualifierait d'interface amicale, d'après les lexiques les plus récents. Et de nous accorder un bol d'oxygène par une lecture inhabituelle des matériaux qui nous sont présentés.

L'interface amicale se retrouve dans le souci pédagogique constant qui informe les Remarques et les renvois où on retrouve des notes syntaxiques, rhétoriques, judicieusement distribuées:

25. ALLER – Cela (ça) va de soi [...] Remarque: L'expression italienne «va da sé» a le même sens, mais contrairement à son homologue française, elle est le plus souvent suivie de la conjonction «che»: «va da sé che ti sarò vicino (je serai à tes côtés, ça va de soi!)

746. PROPRE – C'est du propre! [...] Par antiphrase (=c'est sale, mauvais, laid), l'expression est une critique, un jugement défavorable que l'on porte sur un comportement que l'on estime condamnable (parce qu'il est indécent, scandaleux ou contraire à la morale). A rapprocher de: c'est du joli!(451), c'est du beau!

Sans laisser de côté des données culturelles et interculturelles:

179. COULEUR – Annonce la couleur! [...] Remarque: Certaines expressions italiennes comme: «su, carte in tavola / giochiamo a carte scoperte / scopriamo il gioco!» évoquent les jeux de cartes et ont un sémantisme proche de la structure française. Cependant elles semblent chargées d'une insistance majeure et impliquer, au départ, une situation de désaccord, de dissentiment alors que la locution annonce la couleur est plus neutre.

Quant au plaisir de la lecture, cet aspect qui semblerait de moindre importance dans une étude à fonction didactique très marquée, nous n'hésiterons pas à le mettre en avant, notamment dans les exemples d'un dictionnaire où l'écrit a pour mission de reproduire au mieux l'oral, dans ses formes de dialogues et de reparties. Citations de polars, de films,

niveau de langue populaire, voire vulgaire pour montrer la force, l'immédiateté des structures que la recherche a recensées:

302. DIRE – vous dites? [...] «Oui, fait-elle, il y avait quelque chose [...] – Quoi? croassé-je – Un morceau de carte Michelin... – Vous dites? – Ben oui, vous savez, un truc où qu'y a des routes marquées!» (San Antonio, En long, en large et en travers)

537. MOUCHOIR – Mets ça dans ta poche (et ton mouchoir par-dessus)! [...] Comment gagnerons-nous notre vie, comment paierons-nous nos dettes? – Ah bien sûr, c'est un problème! Mais là, c'est votre problème, Messieurs. On a mis ça dans notre poche et notre mouchoir par-dessus.» (Cavanna, Bête et méchant)

883. SERVICE – C'est tout ce qu'il y a pour votre service? [...] «Il était satisfait de lui. – C'est tout ce qu'il y a pour votre service? Alors, si vous permettez, j'ai mieux à faire.» (G. Simenon, Une Confidence de Maigret)

Dans un de ses articles Cristina Bosisio s'était occupée du «Rire en L2»[8] et après avoir rappelé les différentes acceptions lexicographiques de «rire», elle soulignait, en s'appuyant sur G.V. Martin [9], qu'un continuum reliait les deux acceptions majeures de «rire», humour et ironie, une sorte de ligne horizontale dont les deux bouts pouvaient indiquer rapprochement ou éloignement, attraction ou séparation.

Ce sera un de ces deux bouts, le rire, plus exactement le sourire qui nous permettra de marquer le passage au deuxième livre que nous avons annoncé: À la recherche de Ferdinand de Saussure de Michel Arrivé.

L'auteur a étudié Saussure pendant toute sa vie et après une cinquantaine d'années depuis sa rencontre avec le *Cours de Linguistique générale* [10], après avoir publié de nombreux articles sur le linguiste genevois, il a repris en main un ancien projet de livre sur Saussure et il l'a fait aboutir à publication.

En un aperçu rapide, avant de nous arrêter sur ce qui nous tient à cœur, nous rappelons que l'ouvrage d'Arrivé s'adresse à ceux qui connaissent déjà Saussure et à ceux qui désirent mieux le connaître.

Saussure est d'abord évoqué à travers des données biographiques, familiales, académiques; ensuite l'auteur touche tour à tour aux «nœuds gordiens» de la pensée du genevois. Si les notions de système, de langue / parole, de synchronie / diachronie, de rapports syntagmatiques / rapports associatifs sont désormais des grands classiques des études de linguistique, bien des hésitations, même des ambiguïtés sont inscrites dans le cheminement de la pensée, si innovante de Saussure. La réflexion sur le discours, apparemment peu creusée dans le CLG, pousse Arrivé à déclarer que Saussure pourrait bien être vu comme le fondateur de la linguistique du discours si on considère que «le langage et la langue [n'ont de] vrai foyer [que] dans le sujet parlant ». [11] Les remarques

sur le temps chez Saussure pourraient pour Michel Arrivé se rattacher à la notion de «linéarité du signifiant» qu'il ne serait pas impossible d'interpréter comme une métaphore spatiale. [12] Les liens entre linguistique et psychanalyse ne sont pas laissés pour compte par l'auteur, qui s'est beaucoup occupé des rapports entre ces deux disciplines. Le livre contient aussi un chapitre sur la présence de Saussure dans la sémiologie de Roland Barthes et d'Algirdas Julien Greimas.

Lors de notre première lecture de cet ouvrage magistral nous avions été frappée par *l'Avant-propos* de l'auteur. Qu'un travail scientifique, réfléchi, élaboré après une si grande attente et plusieurs travaux sur le grand linguiste montre dans son *Avant-propos* une sorte d'autobiographie du chercheur qui étudie Saussure, un «cœur et une passion» mis à nu, avec tant d'ironie, de révélations de pensées intimes, il faut avouer que cela est rare (la publication est de 2007). Le continuum rappelé plus haut par Cristina Bosisio dévide dans l'étude de Michel Arrivé l'écheveau de l'humour, de la complicité avec le lecteur, non sans quelques notes de mélancolie qu'on peut interpréter çà et là, qui sait, comme redevables à l'actualisation d'un désir d'écrire ce livre. Puis, le livre terminé, ce désir assouvi laissera un grand vide.

En paraphrasant le titre d'un livre du célèbre écrivain japonais Murakami Haruki,[13] nous avançons que Michel Arrivé nous livre l'autoportrait de l'auteur en chercheur: son *Avant-propos* et son *Introduction* (en réalité une *feue* introduction qui s'intitule « Ceci n'est pas une introduction, ou ne l'est plus », à la manière de Magritte, vaguement) révèlent la possibilité d'un nouveau genre de production scientifique où le récit de soi, en un savant amalgame, n'effacerait pas le labeur scientifique :

« Mais, finalement peu importent en ce point, les problèmes théoriques. Je me présente dans ce livre en victime, consentante d'un effet de mimétisme saussurien : je n'ai pas été en mesure – plus précisément j'ai renoncé à me mettre en mesure – de construire une clôture autour d'un lieu non clos ». [14]

Arrivé égrène des données de sa vie personnelle (souvenirs de lectures de lycéen, achat du CLG, édition originale de 1916 et de celles qui ont suivi), passion pour Saussure et pour ceux qui l'ont approfondi depuis les années 1960 : Starobinski par exemple, avec ses études sur les anagrammes et ses premiers travaux sur la légende. Et encore rappel des premiers articles qu'il avait écrits sur Saussure. Ensuite :

« Je continue pour un instant dans l'autobiographie : depuis plus de vingt ans, j'ai l'intention de consacrer à Saussure non plus des articles, mais un livre. Oserais-je le dire ? Voilà bien longtemps que je prends pour une insulte personnelle toute publication d'un livre non mien sur Saussure : c'est dire à quel point, par les temps qui courent, je me sens insulté [...]Il est temps d'en sortir. Et peut-être de répondre à l'insulte par l'insulte [...] je publie enfin mon livre sur Saussure. Non sans d'horribles difficultés» . [15]

Un cœur jaloux, donc, Michel Arrivé. Que cette passion nous le rend proche, si humain!

Une première *Introduction* avait été écrite, puis mise de côté, le livre sur Saussure étant resté un vœu pieu. Toutefois cette « défunte introduction » est donnée dans À *la recherche de Ferdinand de Saussure* et l'auteur explique ce repêchage par la position qu'il avait prise sur le problème, si débattu, du texte du CLG de 1916, et par la tournure qu'aurait alors pu prendre son livre sur Saussure, trop clos sur les problèmes et les questions que posait la réflexion du maître genevois.

Feue, défunte : le choix lexical est révélateur. Citée, cette *Introduction* n'est pas mise de côté puisqu'elle vit dans le souvenir et revit dans la publication.

Il fallait par contre aller vers une ouverture, se rendre bien compte que Saussure n'avait jamais publié de livre de son vivant, seulement deux travaux de jeunesse, mais que sa pensée était sans cesse dans la recherche, dans la gageure de « fixer par des mots la spécificité des objets qu'il affrontait »[16]. Ceux qui s'approchent de sa pensée se retrouvent à avoir affaire à une dichotomie: d'une part un travail systématique, de l'autre une recherche inachevée, l'objet lui-même de cette recherche présentant des contraires qui se touchent.

Michel Arrivé rappelle que Saussure peut à juste titre paraître *paradoxal*: dans l'introduction *qui ne l'est plus*, il avait déjà souligné l'aspect insolite d'un savant « qui n'a pas publié ce qu'il a écrit et n'a pas écrit ce qui a été publié sous son nom ». La boutade est sympathique. Comme on peut le voir l'*Avant-propos* et l'*Introduction* qui n'en est plus une montrent dans un entrelacs étonnant de souvenirs personnels et d'appropriation scientifique impeccable, teintés d'humour, qu'un nouveau genre d'écriture académique pourrait se manifester, sans crainte de contaminations.

L'étude de Michel Arrivé date, nous l'avons vu, de 2007.

Tout récemment, et cela est un réconfort pour nous et une preuve à l'appui, un article de Marie-Anne Paveau au titre prometteur «La linguistique hors d'elle-même. Vers une postlinguistique» [17] lance le constat que quelque chose bouge dans les domaines de la recherche, du souci le plus exclusif de scientificité, quelque chose dont la linguistique n'a pas l'habitude de parler : « les expériences personnelles des linguistes»[18].

```
[1] Bern, Peter Lang, 2002.
```

- [2] Paris, PUF, 2007.
- [3] Ibid., Introduction, p. 2.
- [4] p. 1-18.
- [5] Ibid. p. 3.
- [6] Sous PIED, p. 201.

[7] Ce binôme lexical nous rappelle Robert Galisson. Cf. le n. 78 des *Cahiers de lexicologie*, 2001 qui lui avait été dédié.

- [8] "Ridere in L2: alcune considerazioni glottodidattiche", *Publif@rum*6, 2007, *Bouquets pour Hélène*.
- [9] "L'humour français: malice au pays des merveilles", *Le français dans le monde. Recherches et applications*, juillet 2002, p. 23-24.
- [10] Dorénavant CLG.
- [11] Arrivé M., cit., p. 102.
- [12] Cf. la fiche de lecture de ce livre de Michel Arrivé établie par Silvia Nugara, *Publif@rum*, Carnets de lecture n. 2, 2007.
- [13] Autoportrait de l'auteur en coureur de fond, Paris, Belfond, 2009, traduction d'Hélène Morita. La paraphrase est évidemment a posteriori.
- [14] Arrivé M., cit., Avant-propos, p. 4.
- [15] *Ibid.*, p. 2-3.
- [16] *Ibid.* p. 3.
- [17] Les Carnets du Cediscor, n.14, 2018, p. 104-110.
- [18] Ibid, p.107.

Per citare questo articolo:

Mariagrazia MARGARITO, « Texte en hommage, hommage à des textes. Pour Cristina Bosisio », *Repères DoRiF*, Ateliers Didactique et Recherches, n. 2 – La didactique de l'erreur, Fédération Alliances Françaises d'Italie et DoRiF Università, Roma dicembre 2020, https://www.dorif.it/reperes/mariagrazia-margarito-texte-en-hommage-hommage-a-des-textes-po ur-cristina-bosisio/

#### **Giuseppe Martoccia**

#### **Présentation**

CTS Fédération des Alliances Françaises d'Italie

Responsable national formation des professeurs

giuseppe.martoccia@alliancefr.it

À l'occasion du deuxième Colloque international sur la langue française organisé par les Alliances Françaises d'Italie – *Situation du français en Afrique sub-saharienne aujourd'hui: histoire et perspectives*, Rome, Sapienza Università, 8 et 9 Novembre 2019 – le projet de collaboration et de partenariat pédagogique entre le Do.Ri.F. Università et la Fédération des Alliances Françaises d'Italie vivait un moment de grande valeur symbolique, avec la présentation par la Présidente du Do.Ri.F., Mme Micaela Rossi, du premier volume des Actes du laboratoire de formation *Ateliers Didactique et Recherches*, n. 1 : *Le théâtre en classe de FLE*[1].

« Renforcer le pont entre recherche et application didactique dans le domaine du français »[2], tel est l'objectif de ce projet pédagogique, destiné aux professeurs de FLE et de DNL en français de toutes les écoles d'Italie. Il s'agit d'une des missions fondamentales du Do.Ri.F.[3], et sans aucun doute le projet le plus ambitieux et important que la Fédération des Alliances Françaises d'Italie ait construit pour finaliser son offre de formation dans le domaine de la didactique du FLE.

Ayant à l'actif plus de 20 centres enseignants sur la quasi-totalité du territoire national[4], le réseau des Alliances Françaises d'Italie a les potentialités et l'ambition de devenir une référence pour la diffusion de la langue française, en dehors du public scolaire et universitaire, mais aussi pour la formation des professeurs de FLE dans les écoles d'Italie. Le soutien du français en tant que discipline scolaire, dans les collèges et les lycées, reste un objectif fondamental pour la mission statutaire de l'Alliance Française. Nous avons déjà proposé une brève description de la situation du français dans les écoles italiennes[5]. Afin de soutenir la présence et la qualité de l'enseignement du français scolaire, la Fédération des Alliances Françaises réalise chaque année des formations sur tout le territoire national, ouvertes gratuitement aux collègues des écoles. Depuis 2006, les Journées pour le Français (JPF) représentent un rendez-vous incontournable pour plus de 2000 professeurs[6]. Dans la même visée, des partenariats ont été mis en place, pour la promotion et la valorisation de besoins spécifiques : avec le prestigieux centre de langue du CAVILAM Alliance Française de Vichy, un des phares au niveau mondial de la didactique du FLE; avec la Chambre de Commerce de Paris Ile-de-France pour la diffusion et la défense du français professionnel. Les cours de langue française qu'un professeur de l'école voudra suivre en choisissant l'offre de notre réseau, seront désormais reconnus comme des heures de formation en service[7], ce qui vient à l'appui de la promotion du français dans les programmes EMILE-CLIL. De nombreux projets sont en cours pour la promotion du français précoce, dans les écoles primaires, avec le public des enfants.

Ayant conscience de l'importance d'une verticalité de l'offre de formation et surtout de la fonction essentielle que l'Université doit jouer dans la formation et la mise à jour pédagogique des professeurs, c'est dans cet ensemble cohérent et ambitieux que nous avons envisagé la

collaboration avec le Do.Ri.F. Università. Mes remerciements sincères – ainsi que ceux de toute la Fédération des Alliances Françaises d'Italie, à partir du Président Romano, du Conseil de Direction et du C.T.S. – s'adressent à Mmes Danielle Londei et Micaela Rossi, Directrice du projet et Présidente du Do.Ri.F. Università et à M. Yannick Hamon, responsable scientifique du projet *Ateliers Didactique et Recherches*, pour la confiance et la grande disponibilité à l'échange des expériences. Cette deuxième année d'expérimentation dans les écoles, caractérisée par la crise de la Covid-19, survenue tout de suite après la réalisation de nos ateliers en présentiel, mais déterminante aussi pour la fin des expériences dans les classes[8], confirme la richesse de l'échange et la bonne direction du projet. Je veux remercier aussi les professeurs Cristiana Cervini (Université de Bologne Campus de Forlì), Marie-Christine Jamet et Yannick Hamon (Université de Venise), Michel Vergne (Université de Bari / CTS de la Fédération des Alliances Françaises d'Italie) pour leur engagement dans le projet et la richesse de leurs interventions que ce volume nous donne.

- [1] Dans la revue en ligne *Repères-Do.Ri.F.* (http://www.dorif.it/ezine/show\_issue.php?iss\_id=32), numéro de Novembre 2019, éd. Yannick Hamon, Marie-Line Zucchiatti, Magali Boureux.
- [2] Danielle Londei, M. Rossi, *La collaboration entre le Do.Ri.F. Università et la Fédération des Alliances Françaises en Italie : un dialogue fructueux*, in: AA.VV., *Situation du français en Afrique sub-saharienne aujourd'hui: histoire et perspectives / Aspects de la civilisation française et francophone en classe de FLE*, Actes du Colloque international (Rome, 8 et 9 novembre 2019), Textes réunis par Andrea Calì, Giuseppe Martoccia, Raffaele Romano, "Interculturel", n. 26, Alliance Française de Lecce éditeur, Lecce 2020, p.18.
- [3] *Ibid.*, p. 17.
- [4] Le réseau des Alliances Françaises d'Italie est le plus vaste d'Europe, avec 36 associations locales. Les régions qui ne comptent pas d'AF sont : le Trentino Alto-Adige, la Lombardie, les Marches (rattachées à l'Alliance Française de San Benedetto del Tronto) et le Molise. Dans le cadre européen, il s'agit d'un des rares réseaux nationaux organisés avec un organisme fédératif, la Fédération des Alliances Françaises d'Italie. Depuis 2020, un représentant des Alliances Françaises d'Italie, M. Raffaele Romano, dans sa fonction de Président de la Fédération, a été élu au sein du Conseil et du Bureau de direction de la Fondation des Alliances Françaises en tant que conseiller représentant le réseau de l'Europe.
- [5] R. Romano, G. Martoccia, Présentation de la Fédération des Alliances Françaises d'Italie, in : "Répères Do.Ri.F.", numéro de Novembre 2019, cit., https://dorif.it/ezine/ezine\_articles.php?art\_id=445
- [6] L'édition 2020 va se dérouler en Novembre-Décembre 2020, et prévoit l'intervention des principales écoles de langue de France. Après plusieurs années de collaboration avec l'Institut Français Italie, les J.P.F. reviennent sous la responsabilité et la direction de la Fédération, qui va

proposer aux professeurs une nouvelle formule, plus riche dans le choix des parcours de formation. Pour cette année, les J.P.F. seront réalisées entièrement en modalité en ligne, à cause de la crise sanitaire de la Covid-19.

[7] La Fédération des Alliances Françaises d'Italie a été confirmée par le Ministère de l'Instruction (MIUR) comme Agence de formation nationale, en 2016, grâce à l'action du président Romano et du rédacteur de cette introduction, par la validation des cours de langue française des Alliances de Basilicata, Sassari, Trieste et Sud Latium (Latina), tous basés sur les niveaux du CECRL et le dispositif de qualité Alliance Française.

[8] Les professeurs en formation, comme tout le monde, ont dû faire face au grand bouleversement des mois de Mars-Juin 2020, caractérisés par la fermeture des classes et la didactique à distance. Cela a certainement bloqué le parcours de restitutions prévu pendant les journées de formation, car les professeurs n'ont pas eu la possibilité d'évaluer et de considérer le traitement de l'erreur, sujet de notre formation 2019-2020, avec les mêmes procédés de la didactique en présentiel.

Per citare questo articolo:

Giuseppe MARTOCCIA, « Présentation », *Repères DoRiF*, Ateliers Didactique et Recherches, n. 2 – La didactique de l'erreur, Fédération Alliances Françaises d'Italie et DoRiF Università, Roma dicembre 2020, https://www.dorif.it/reperes/giuseppe-martoccia-presentation/

ISSN 2281-3020

#### Danielle Londei, Micaela Rossi

Réflexions sur le parcours intellectuel face à une problématique pédagogique. La pédagogie de l'erreur

Danielle Londei

Professore Alma Mater

Università di Bologna

danielle.digaetano@unibo.it

Micaela Rossi

Università di Genova

micaela.rossi@unige.it

Dans son célèbre *Discours de la méthode* (1637), René Descartes entendait par « méthode » des «règles certaines et faciles, grâce auxquelles tous ceux qui les observent scrupuleusement ne supposeront jamais vrai ce qui est faux, et parviendront, sans se fatiguer en efforts inutiles, mais en accroissant régulièrement leur savoir, à la connaissance exacte de ce qu'ils peuvent atteindre », suivant en cela un « plan réfléchi et déterminé d'avance » susceptible d'« indiquer les errements à éviter afin de parvenir à l'objectif que l'on s'est fixé ».

Deux grandes orientations peuvent être, à cet égard, distinguées. La première insiste sur l'aspect normatif et traduit une confiance absolue dans le progrès de la recherche. Alors, se référer à l'ensemble des procédés rationnels à mettre en œuvre pour aboutir à tel ou tel résultat s'apparente très souvent à une recension des techniques ayant fait leurs preuves et parfois même, à un catalogue de « recettes », de « règles » préétablies qu'il importe de suivre à la lettre. Mais, de façon plus profonde, et conformément à l'étymologie, une seconde acception met l'accent sur l'idée de « cheminement », et prend appui sur des « idées claires et distinctes » permettant de lutter de manière adéquate contre les prénotions, les évidences du sens commun ou les préjugés. De manière générale, nous sommes de la sorte confrontés au domaine du réfutable, des énoncés provisoires, où «rien n'est définitivement acquis» et où «tout doit être éprouvé», qu'il s'agisse de faits, de modèles, de règles ou de schématisations.

Cette démarche, face à notre problématique – celle de la pédagogie de l'erreur dans la classe de langue étrangère – que l'on raisonne sous l'angle de l'« objet » (logique de la preuve), du «parcours » ou de la « trajectoire » (logique de la découverte), doit répondre à l'exigence opérationnelle primordiale qui consiste dans la formulation de la problématique et dans l'élaboration des concepts ou des nomenclatures. De là, en conséquence, une réflexion sur les choix des critères de validation et d'évaluation, sur la place de la formalisation, sur la pertinence des typologies ou des taxinomies.

Dans cette optique, les paradigmes dont nous disposons relèvent de croyances de type ontologique et servent de base à des solutions partisanes. Cependant, s'il est vrai que les intérêts et les idéologies qui s'expriment dans tout processus pédagogique peuvent contribuer à assurer une audience, la réalité garde toujours le dernier mot, à condition toutefois que le droit à la critique puisse pleinement s'exercer.

En France, l'histoire, longuement refoulée, a nié la diversité linguistique incarnée par les élèves alloglottes et a été souvent le terrain d'un affrontement, d'une confrontation faite d'incompréhension. De fait, les réticences traditionnellement manifestées par les pouvoirs

publics ne peuvent pleinement être comprises qu'au regard du culte exclusif que ce pays voue à la langue française, érigée en « religion d'État »[1].

Il est donc nécessaire, lorsqu'on affronte la question du concept d'erreur dans la langue française dans la classe de langue, que l'on tienne à l'esprit ce présupposé.

Les choses, dans ce domaine, ont certes évolué. Sur le fond de la création de l'Europe et de l'internationalisation des échanges, le plurilinguisme fait figure de nécessité incontournable et les institutions éducatives se doivent, désormais, d'avoir comme point d'ancrage une capacité à considérer les publics étrangers de manière respectueuse, en évitant de vouloir transformer les élèves d'autres pays en autant d'élèves abstraits dont on prétendrait une parfaite assimilation de la langue étrangère étudiée.

La question de la tolérance s'inscrit dans ce contexte, même si elle était par ailleurs au centre des discussions des hommes de lettres, des philosophes déjà au XVII<sup>e</sup> siècle. Il suffit de citer des auteurs comme John Locke (XVII<sup>e</sup> siècle) et Voltaire (XVIII<sup>e</sup> siècle) pour s'en convaincre. Toutefois, l'extension à la tolérance intra et interlinguale, quant à elle, est plus récente en pédagogie et a été posée par les didacticiens des langues. Parmi ces derniers citons pour le français André Lamy, Rémy Porquier et Henri Besse.

Dans un essai de l'anthropologue italien Franco La Cecla (*Le malentendu*, BALLAND, 1997), la préface signée par Marc Augé reprend une affirmation, apparemment déroutante de l'auteur qui considère que la rencontre avec l'autre devient possible quand le malentendu commence.... On pourrait le dire à l'envers : toute rencontre engendre des malentendus, des malentendus souvent enrichissants, à condition que ceux-ci ne soient pas graves ou qu'ils vident de tout contenu l'idée de rencontre.

Si nous tentons un parallèle un peu osé de transfert de ce point de vue anthropologique vers la pédagogie de l'erreur linguistique, nous pourrions avancer l'idée qu'il existerait un malentendu/une erreur « bien entendu » qui serait porteur d'un revers positif s'il était appliqué au traitement de l'erreur dans la classe de langue.

Nous vivons une époque qui se réfère fortement au principe de l'évidence et de la transparence : on nous invite à communiquer, comme si nous savions une fois pour toutes comment s'y prendre... De fait, le plus important se situe dans la capacité de délimiter la notion de frontière de l'erreur : jusqu'où l'erreur est-elle admissible, voire participant du processus d'apprentissage ? La relecture de théoriciens du syncrétisme, de l'éclectisme (Christian Puren pour le FLE) peut offrir quelques éclairages dans cette direction.

Posons ici la problématique du comment affronter la pédagogie de l'erreur en amont, du point de vue scientifique, pour que successivement les orientations méthodologiques et les applications didactiques adoptées en classe soient rationnellement acceptables et acceptées par les acteurs impliqués (enseignants/enseignés). Un détour semble utile pour mener cette réflexion propédeutique au cadre et aux choix référentiels. Kant affirmait « l'intelligence d'une personne se mesure au nombre d'incertitudes qu'elle est capable de supporter ».

Conformément à la tradition philosophique occidentale, le terme de « science » ne renvoie ni aux sensations, ni aux passions, mais désigne la plus haute forme de savoir. Celui-ci est par essence théorique et spéculatif et répond à un idéal d'objectivation, régi par des lois et rendu par la suite

intelligible à toute pensée rationnelle. Ainsi, les progrès enregistrés, dans tous les domaines, sont obtenus au terme d'un long cheminement ponctué par des essais et des erreurs. Chaque chercheur, chaque enseignant, dans son travail quotidien, s'insère au sein d'une communauté donnée, en proie très souvent à des doutes ou des incertitudes, des conflits ou des dissensions. Cette même expérience est vécue par l'apprenant du fait même qu'on lui demande aujourd'hui une participation active dans son parcours d'apprentissage,

Selon une présentation classique, la science est à la fois un processus, un produit et une éthique, par laquelle nous nous efforçons de comprendre le monde et la nature des choses, comme dans notre cas dont l'objectif final est d'apprendre à communiquer de manière efficace avec l'autre.

Dès lors que l'on se penche sur les procédures expérimentales ou que l'on s'intéresse à la mise à l'épreuve de théories, une place de plus en plus importante est réservée à la « composante opératoire ». Elle occupe l'axe central dans le domaine qui nous intéresse, puisque c'est la pratique en classe qui est l'objectif visé. Celle-ci présente plusieurs caractéristiques :

- les propriétés qui la définissent sont indépendantes de la nature particulière des objets auxquels elle s'applique ;
- cette procédure ne se fait pas de manière isolée mais s'intègre dans des réseaux linguistico-discursifs ;
- le terme clé est celui de la transformation.

Il est alors nécessaire pour commencer de décrire une « topographie » de la pédagogie de l'erreur, de la contiguïté de territoires qui s'entre-limitent, s'excluent, mais par cela même se touchent : de la norme/règle et son revers, la faute, à la réalité et sa pratique et son miroir, l'erreur. Autrement dit, il s'agit d'une part de la sphère théorique, abstraite, élaborée par les linguistes, les grammairiens et d'autre part, de la sphère issue de la pratique de classe, avec tous ses aléas, pris en charge par les enseignants de langue. Nous sommes d'emblée dans une « typologie de l'asymétrie » que nous illustrent les articles ici présents. Cette problématique n'est pas nouvelle en didactique du FLE. Une première prise de position consiste, comme toujours, dans l'intelligence et la qualité des solutions, à partir du lieu d'observation privilégié, soit la pratique de classe.

Si le langage – et la langue ajoutons-nous – sont, comme le dit Émile Benveniste, un instrument de communication, à quelles propriétés l'usage d'une langue et donc son enseignement/apprentissage doivent-ils se conformer ?

Si la langue étrangère devient un « objet » apte à servir d'instrument, prêt à transmettre la pensée, les émotions et à provoquer chez l'interlocuteur une réaction adéquate, on peut se demander sous un aspect plus technique, s'il s'agit bien de la langue dont nous parlons ou si nous ne la confondons pas avec le discours, c'est-à-dire la langue activée pour permettre la communication entre interlocuteurs ? Parler d'instrument à propos de la transmission de messages doit nous conduire à la prudence, car parler d'« instrument » c'est mettre en opposition l'homme et sa nature... or, « le langage est dans la nature de l'homme, il n'est pas fabriqué », comme nous le rappelle Benveniste[2]. Toutes les caractéristiques du langage, sa nature immatérielle, son fonctionnement symbolique, son agencement articulé, le fait qu'il est porteur de contenu, suffirait déjà à rendre suspecte cette assimilation à un instrument qui voudrait dissocier de l'homme la propriété du langage comme l'indique notre illustre auteur de référence. Pour que la parole soit porteuse, pour qu'elle assume sa fonction instrumentale ou

véhiculaire, il faut qu'elle soit habilitée par le langage dont elle n'est que l'actualisation : « En effet, c'est dans le langage que nous devons chercher la condition de cette aptitude » (idem, p.259). C'est par le discours à la fois rationnel et subjectif que tout sujet met en acte sa capacité à communiquer et c'est sur cette base que la question du traitement de l'erreur va trouver son positionnement. Celui-ci implique que les différents acteurs du processus éducatifs vont devoir se mesurer selon les valeurs attribuées aux normes, aux règles, à la latitude d'erreur consentie, de la part des institutions, des méthodologues, des didacticiens et que ce cheminement aboutira au statut linguistique attribué à l'apprenant.

Auprès des philosophes, des historiens, des linguistes..., nous avons emprunté des outils intellectuels, des notions, des concepts, l'idée apparemment simple de mimétisme relationnel. Idée pas si simple, puisqu'elle se combine et se complique pour décrire la complexité du réel, c'est-à-dire le fait que les hommes s'imitent dans leur désir du même objet : ici, une langue à partager pour communiquer. Il importe peu que cette ligne droite soit dictée par la liberté ou le besoin, les deux sont logiquement équivalents.

Toutefois, l'entrée en scène du « médiateur », soit l'enseignant – celui qui imite le désir – transforme cette ligne droite en un triangle et métamorphose l'idée paradoxale de la parfaite spontanéité en médiation, en influence des autres et situe l'objet de notre problématique autour de l'erreur.

Les textes que nous soumettons à nos lecteurs veulent être des incursions, des explorations à l'intérieur d'un territoire miné par le contexte socio-culturel, représenté par le monde universitaire et l'institution scolaire. Ils se proposent d'offrir des approches didactiques applicables dans la classe, mais ces dernières proviennent en amont de points de vue théoriques partagés dont il faut, dans toute bonne formation des enseignants, connaître les présupposés.

Dans ce deuxième volet des « Ateliers Didactique et Recherche », réalisé dans le cadre de formation des enseignants de français langue étrangère, en collaboration avec la Fédération des Alliances Françaises en Italie, nous affrontons un thème important et délicat à la fois, celui de la pédagogie de l'erreur en classe de langue.

Ce thème se situe au cœur même de l'enseignement/apprentissage/évaluation : il présuppose une approche méthodologique bien déterminée et partagée dans le processus mis en place. De plus cette question a un impact puissant auprès des enseignants qui doivent l'introduire dans leur système d'évaluation de la progression d'enseignement/apprentissage, car elle représente une sorte de boussole de la direction à suivre, à rectifier au moment voulu. En outre, cette question est également ressentie comme étant vitale auprès des destinataires, les élèves, car au final ce sera à cette échelle que seront jugés les résultats obtenus par le groupe et par chacun. Enfin, cette question d'ordre pédagogique et didactique comporte une dimension subjective qui influence profondément le rapport entre les acteurs impliqués ; elle peut créer un lien harmonieux ou conflictuel selon la perception vécue de la part des différents acteurs et donc elle détermine une dimension dramatique dans l'interaction de la classe.

Au fond, cette mise en place de la pédagogie de l'erreur se présente comme un lieu théâtral (voir à ce propos les travaux d'Irvin Goffman), social et culturel. Les protagonistes jouent chacun un rôle prédéterminé, l'intrigue se développe le long du parcours didactique classique choisi (enseignement/apprentissage/évaluation) et débouche sur un final, à savoir la qualité des résultats obtenus dont dépend le succès ou l'échec de cette dramaturgie. C'est sans doute pour

cela que cette problématique est abordée avec détermination mais aussi avec inquiétude car tout se joue et se mesure sur ces paramètres. Même si de nos jours, nous affrontons cet aspect de la didactique avec circonspection, nous le vivons de manière plus détendue que par le passé du fait même que la « faute » a été remplacée par l'« erreur », cette question a été en partie dépressurisée et donc vécue avec une tension mineure. Toutefois, elle demeure centrale dans le processus d'enseignement/apprentissage, à l'oral comme à l'écrit : elle requiert une correcte prise de conscience formative et une acquisition méthodologique compétente de la part de l'enseignant qui, à son tour, sera le vecteur et le médiateur pour affronter cette problématique en classe de langue.

[1] Bernard Cerquiglini, (2003), Le français, religion d'Etat?, « Le Monde », 25 novembre.

[2] « De la subjectivité dans le langage », *Problèmes de linguistique générale*, 1, chap. XXI, TEL-Gallimard, 1966, pp. 258-259.

Per citare questo articolo:

Danielle LONDEI, Micaela ROSSI, « Réflexions sur le parcours intellectuel face à une problématique pédagogique. La pédagogie de l'erreur», *Repères DoRiF*, Ateliers Didactique et Recherches, n. 2 – La didactique de l'erreur, Fédération Alliances Françaises d'Italie et DoRiF Università, Roma dicembre 2020,

https://www.dorif.it/reperes/danielle-londei-micaela-rossi-reflexions-sur-le-parcours-intellectuel-face-a-une-problematique-pedagogique-la-pedagogie-de-lerreur/

#### **Yannick Hamon**

# Appréhender l'erreur à l'écrit en classe de FLE : rôle des erreurs et pistes de remédiation

Yannick HAMON
Università di Bologna
yannick.hamon@unibo.it

Résumé

Notre travail s'inscrit dans le cadre d'une formation visant les enseignants de collège-lycée. Co-organisée par le Do.R.I.F. et la Fédération des Alliances Françaises d'Italie, cette séance de formation vise le traitement didactique de l'erreur. Notre contribution porte spécifiquement sur l'erreur en production écrite.

La première partie de notre article est consacrée au statut et à la perception de l'erreur à l'écrit en didactique des langues et du FLE.

La deuxième partie vise une définition et une catégorisation de l'erreur.

La troisième partie a pour objet les pratiques pédagogiques et les possibilités didactiques offertes par le recours aux technologies (wiki, outils de révision formelle).

Enfin, nous conclurons par une synthèse des principaux points abordés et reviendrons plus particulièrement sur le rôle constructif de l'erreur.

#### Introduction

Cet article fait suite à l'intervention que nous avons proposée à Matera et à Venise dans le cadre des Formations Atelier FLE co-organisée par le Do.R.I.F. et la fédération des Alliances Françaises d'Italie. Notre propos est de revenir sur un axe de recherche abondamment traité des années 1970 aux années 1990 mais qui a ensuite été un peu mis de côté : le traitement de l'erreur à l'écrit. Dans la mesure où l'écrit constitue un support de communication culturellement et socialement situé, il nous a paru important d'aborder le statut et la perception de l'erreur à l'écrit en didactique des langues et en didactique du FLE. Qu'il s'agisse des approches pédagogiques ou des approches didactiques, les erreurs des apprenants soulèvent des problématiques relatives aussi bien à leur nature qu'à leur remédiation.

Mais avant de passer à la dimension praxéologique, il s'agit de définir l'erreur en didactique du FLE et d'en proposer une catégorisation afin de mieux la cerner dans sa complexité.

Le cheminement que nous avons adopté nous conduit ainsi, dans une perspective plus liée aux pratiques enseignantes, à aborder les principes et moments clés de l'intervention pédagogique attachés à la remédiation des erreurs, qu'il s'agisse du type d'écrit utilisé en input, de la révision ou encore de l'archivage.

Enfin, comment ne pas envisager les possibles didactiques permis par les propriétés des technologies? Outils collaboratifs, traitement de texte se sont sensiblement diversifiés et permettent aujourd'hui aux enseignants de concevoir, de proposer des tâches mais aussi de signaler les erreurs, de les annoter ou encore de les archiver. Toutefois, leur utilisation nécessite un cadrage méthodologique et un recul critique.

### 1. La place de l'écrit dans les méthodologies d'enseignement du FLE

Cornaire et Raymond (1999 : 4-13) font observer que la place de l'écrit d'abord prédominante au moment de la méthode grammaire-traduction tend ensuite à perdre du terrain avec la méthode audio-orale et la méthode Structuro-Globale-AudioVisuelle (SGAV). En effet, dans ces deux approches, l'on tend à concentrer tous les efforts sur l'apprentissage de l'oral. Cette centration quasi exclusive sur l'oral est en partie due à une réaction de rejet vis-à-vis de l'enseignement de l'écrit, qui a longtemps été marqué par le recours aux textes littéraires et une décontextualisation de l'écrit se traduisant par des exercices artificiels et peu motivants (CORNAIRE et RAYMOND, 1999 : 5)

L'écrit reprend de l'importance sous l'impulsion des approches communicative et cognitive, qui s'efforcent d'articuler apprentissage de l'oral et apprentissage de l'écrit (BIBEAU, 1986). Malgré un regain d'intérêt, la production écrite reste, malgré tout, fortement ancrée dans une logique d'apprentissage normatif de l'écrit où la grammaire et le lexique jouent un rôle quasiment exclusif. Toutefois, vers la fin des années 1970, sous l'impulsion des travaux en linguistique pragmatique qui ont abouti à la notion d'actes de parole[1], l'on s'efforce de centrer l'expression écrite sur des besoins langagiers établis. Le statut de l'erreur change également (MOIRAND, 1979: 157-158). Celle-ci ne doit plus « bloquer » la production du fait de la crainte par les apprenants de ne pas respecter les codes syntaxiques et grammaticaux. Enfin, l'on passe progressivement d'une approche segmentée (le mot, la phrase ou le paragraphe) à une approche globalisante (au niveau du message textuel), où l'on s'efforce davantage de libérer la créativité des apprenants. Il s'agit de conduire ces derniers à une attention plus soutenue sur les éléments de haut niveau (sens) afin de ne pas susciter de blocages sur les éléments de bas niveau (forme), privilégiant ainsi une approche de type top-down (ou onomasiologique). En Didactique du Français Langue Maternelle (désormais désignée sous l'acronyme DFLM), Barré-de-Miniac (1995 : 120) souligne le rôle de l'écriture en tant que support cognitif pour d'autres apprentissages, tandis que Bronckart (2005) insiste sur les apports des recherches en anthropologie et en sociologie. Outre les aspects cognitifs (liés au sujet) et textuels (liés à l'objet), le statut social et l'importance culturelle accordée à l'écrit constituent, selon Goody (1979, 1986), l'un des fondements des sociétés occidentales. Or, la sacralisation de l'écrit peut susciter, surtout en France, où la norme langagière fait loi, des effets d'exclusion sociale conduisant à des effets d'insécurité scripturale chez les apprenants (DABÈNE 1987, 1996 ; BARRÉ-DE MINIAC 1995; BRONCKART 2005: 366): du fait de la crainte des erreurs, Dabène fait remarquer que les apprenants hésitent à écrire ou qu'ils se concentrent sur les éléments langagiers de bas niveau (normes orthographiques, grammaticales). En somme, dans une société basée sur la transmission écrite, la non-maîtrise des codes formels (syntaxe, grammaire, orthographe) peut être discriminante, notamment pour l'accès à l'emploi ou pour la communication avec les administrations publiques. C'est pourquoi l'écrit constitue un enjeu majeur pour les apprenants de FLE, comme pour les élèves français.

Sous l'impulsion des travaux du Conseil de l'Europe (2001, 2018), et de ceux de Puren (2004, 2009), la perspective (co)actionnelle poursuit la recherche de l'équilibre entre oral et écrit. L'enseignement/apprentissage (désormais désigné sous l'acronyme E/A) du français écrit s'opère ainsi, depuis les années 2000, dans la perspective proactive des « agirs sociaux » et de genres authentiques, s'alignant en outre sur des situations de la vie quotidienne ou de la vie professionnelle. Aujourd'hui, la didactique de l'écrit est dominée par la notion de littéracie (BARTON et HAMILTON, 2010 ; DAVID, 2015) et de littéracie numérique (GERBAULT, 2012) qui, au-delà de l'alphabétisation, intègrent aussi bien le rapport étroit entre réception et production de l'écrit que l'acquisition des compétences numériques associées à l'écrit scolaire, universitaire et professionnel telles que la recherche de documentation ou la restitution de sources documentaires.

En FLE, le croisement des approches actionnelles et des travaux sur les littéracies a suscité une prise en compte plus large des différents types d'écrits, qui s'ajoutent aux écrits scolaires (résumé, dissertation, commentaire, explication de texte, dictées). Cet élargissement du répertoire textuel (BRONCKART, 2005 : 369) se traduit en DFLM comme en FLE par l'intégration de pratiques visant des écrits domestiques et pragmatiques (correspondance administrative, listes de courses, modes d'emploi, notices pharmaceutiques, petites annonces etc.), d'écrits professionnels (le curriculum vitae, la lettre de motivation pour la recherche d'un emploi, correspondance interne, mémos, synthèses, présentations de produits etc.) ou d'écrits discursifs et sociaux (discours politique, slogans, publicité, articles de journaux, commentaires et interactions sur la presse en ligne). Et ce, sans renoncer aux écrits ludiques, créatifs et poétiques qu'intègre d'ailleurs la version enrichie du CECRL (Conseil de l'Europe 2018).

#### 2. L'erreur à l'écrit

#### 2.1 Évolution de la conception et du rôle de l'erreur

Jusque dans les années 1960, l'erreur a pu être envisagée comme un obstacle, une faiblesse de l'apprenant ou tout simplement ignorée voire exclue de l'apprentissage (DEMIRTAS, 2009 : 126).

Les travaux sur l'interlangue de Corder (1980) et Selinker (1972), relayés en France par Besse et Porquier (1984) ont fortement contribué à faire évoluer la représentation didactique de l'erreur en langue étrangère. Couplés aux recherches constructivistes de Freinet en pédagogie (1949, 1964), les travaux sur l'interlangue permettent d'envisager l'erreur non seulement comme un phénomène inhérent à l'acte d'apprendre mais aussi comme un ressort de l'apprentissage, qu'il convient de comprendre et d'analyser (MOIRAND, 1979), afin de proposer des stratégies de remédiation (CORNAIRE et RAYMOND, 1999). Justo-Meza souligne :

« Sous l'approche écrit-parole, l'erreur est vue comme quelque chose de positif qui montre le niveau d'appropriation de la langue cible ; sous l'approche écrit-langue les erreurs sont pénalisées à la moindre petite apparition, elles sont une preuve des défaillances de l'apprenant » (JUSTO-MEZA, 2007 : 105).

Le souci de prendre en compte l'identification et le traitement de l'erreur se justifie par la volonté de répondre à sa portée anxiogène (ASTOLFI, 1997 : 118). Depuis quelques décennies, nous nous sommes progressivement éloignés de la « faute », chargée de connotations négatives, qui a longtemps participé à la culpabilisation des apprenants et conduit à des effets contre-productifs chez ces derniers (augmentation du stress, baisse de l'estime de soi, inhibitions).

## 2.2 Définition et catégorisation de l'erreur en didactique des langues

Calvé définit l'erreur comme « une notion relative dont l'identification et le traitement dépendent en grande partie du jugement de l'enseignement quant à ce que chacun de ses étudiants est

vraiment capable de produire relativement à la langue des autochtones » (CALVÉ, 1992 : 46). Pour Cuq (2004 : 269), « l'erreur en didactique des langues est considérée comme la transgression d'une norme jugée comme bonne » ou comme « un écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé » (CUQ, 2004 : 86). L'on fera remarquer que ces deux notions de norme et d'écart à la norme envisagent l'erreur dans sa subjectivité, sa relativité et sa variabilité[2].

Demirtaş distingue quant à lui l'erreur conçue comme le résultat « de la méconnaissance d'une règle de fonctionnement » de la faute, qui désigne un oubli, ou une inattention passagère de l'apprenant, qui connaît la règle de fonctionnement, mais ne l'applique pas ponctuellement (DEMIRTAS, 2009 : 126). Pourtant, cette perception d'une faute-distraction n'est pas partagée dans l'inconscient collectif des praticiens : la faute renvoie beaucoup plus à quelque chose de blâmable associé à l'évaluation-sanction (que l'on pense aux barèmes de notation des dictées ou des thèmes conduisant à des notes négatives). La faute est plus crainte et plus diabolisée que l'erreur. De plus, dans de nombreux contextes, elle ne s'applique exclusivement et systématiquement qu'aux écarts de forme sans prendre en compte les réussites créatives et/ou communicatives.

Tagliante identifie cinq types d'erreurs « de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique » (TAGLIANTE, 2001 : 152-153), tandis que Demirtaş (2009 : 129-130) distingue plus globalement deux grandes catégories : au niveau macrosegmental, peuvent intervenir des erreurs de contenus incluant le respect de la consigne, l'adéquation au type de texte visé par la production, la cohésion et la cohérence textuelle. Au niveau microsegmental, les erreurs de forme (syntaxiques, lexicales, morphologiques et orthographiques) peuvent affecter les productions des apprenants au niveau du groupe nominal, du groupe verbal ou de la proposition (DEMIRTAS, 2008 : 181). L'auteur souligne l'importance des erreurs macro-segmentales relatives à l'architecture du texte, davantage susceptibles d'affecter la compréhension par un locuteur natif du texte produit par l'apprenant de FLE.

Besse et Porquier (1984 : 210) font quant à eux la distinction entre erreurs intralinguales (dues à la langue maternelle des apprenants) et erreurs interlinguales (intériorisation de la grammaire étrangère à même de faire commettre des erreurs par généralisation analogique). Cette distinction devient d'autant plus importante lorsque les deux langues en présence sont des langues voisines, comme c'est le cas de l'italien et du français. En effet, si le voisinage linguistique peut susciter des erreurs de calques de structures et de lexique (JAMET : 2009), il peut également aider les apprenants, comme le souligne Dabène (1996 : 398). Le voisinage linguistique constitue un apport et peut fonctionner comme une bouée de sauvetage pour l'apprenant dans les premières phases de l'apprentissage, notamment pour ce qui est de la compréhension (JAMET, 2009). Par la suite, le contact des deux langues suscite, chez les apprenants français et italiens, des erreurs de nature essentiellement microsegmentales qui affectent les productions écrites (syntaxe, morphologie, orthographe). Le problème essentiel des enseignants et des apprenants de FLE réside dans la fossilisation des erreurs :

« Le terme de fossilisation fait ici référence au phénomène de la permanence, chez un apprenant, dans l'état de développement de sa L2, de formes déviantes ou erronées, qui continuent de se produire en dépit de la poursuite d'une exposition à la L2, d'une pratique systématique, ou encore, des explications d'un enseignant. La fossilisation linguistique ne signifie pas la cessation de l'apprentissage mais bien la stabilisation de formes linguistiques erronées ». (GASS et SELINKER, 1994)

Or, la prégnance des erreurs dues aux interférences entre l'italien et le français peut aussi bien servir de levier pour l'apprentissage que susciter des situations anxiogènes chez les apprenants comme chez les enseignants qui, dans le dernier cas, peuvent tous deux ressentir cette persistance des erreurs fossilisées comme un échec. Prendre conscience de cette grande difficulté permet d'une part de dédramatiser mais aussi de proposer des interventions ciblées sur les erreurs type les plus fréquentes (la confusion entre les pronoms relatifs « qui » et « que », les omissions d'article, le comparatif et le superlatif pour ne prendre que quelques exemples...). Cela nous amène à nous pencher sur la nature et les modalités de l'intervention didactique.

#### 2.3 Le lien oral-écrit et la compétence orthographique

L'une des plus grandes difficultés des apprenants italophones, mais aussi d'autres apprenants, dont les élèves français eux-mêmes (FAYOL, 2003) réside sans doute dans la maîtrise du code orthographique et dans le décalage entre la chaîne parlée et la chaîne écrite. Outre la possibilité offerte par l'écrit d'exercer un contrôle différé sur la forme et de planifier son message (PIAGET, 2002 : 27)[3], l'une des grandes difficultés liées à l'orthographe consiste à appréhender la saisie de formes non prononcées[4]. Mais des difficultés d'adaptation peuvent également apparaître au niveau macro-segmental au niveau du choix de registre de langue, des conventions rhétoriques.

En ce qui concerne l'orthographe, il est évident que les apprenants italophones sont susceptibles de rencontrer des difficultés accrues par rapport à un jeune scripteur natif (Robert : 2008), notamment parce qu'en italien, le lien entre oral et graphie est transparent hormis de rares exceptions (JAFFRÉ & FAYOL, 1997, 2005). La graphie du mot « oiseau » comprenant pas moins de cinq voyelles pour deux syllabes et deux voyelles prononcées constitue un exemple significatif de cet écart. Mais il n'est malheureusement pas le seul, loin s'en faut : le français « ne fait pas correspondre à chaque phonème une configuration graphique (ou graphème) unique » (FAYOL, 2003, p. 2). De plus, la langue compte 35 phonèmes réalisés à travers 190 graphèmes (CELENTIN, 2012, p. 606). Enfin, pour compléter ce tableau des défis que doivent relever apprenants et enseignants, les décalages entre oral et écrit peuvent également survenir pour ce qui est de l'orthographe grammaticale, avec les désinences du pluriel non prononcé, ce qui entraîne chez les apprenants italophones, des erreurs de prononciation à l'oral (ces désinences, graphiées mais muettes, sont régulièrement prononcées par les apprenants). Pour autant, selon Hidden (2014 : 101), l'enseignant ne gagne pas à négliger l'orthographe dans la première phase d'apprentissage, dans la mesure où l'écrit porte encore sur la production de segments courts. Cette question de la temporalité dans l'intervention didactique nous amène donc à préciser sur quelles bases, sur quels principes faire reposer la remédiation des erreurs.

#### 3. Le traitement didactique de l'erreur à l'écrit

## 3.1 Quand intervenir, quelle progression et quelle complémentarité ?

Après avoir dressé un état des lieux des recherches sur la production écrite, la systématisation du processus d'intervention didactique que nous proposons ici repose essentiellement sur des données acquises par l'expérience de terrain et vise avant tout à fournir un cadre méthodologique des possibles didactiques, des conseils non normatifs mais qui peuvent toutefois aider les collèges du secondaire à mieux appréhender les pratiques pédagogiques visant l'acquisition d'habiletés rédactionnelles chez les apprenants. L'enseignant peut intervenir sur l'erreur à l'écrit, de façon cumulée, séquentielle et complémentaire : il peut en effet agir en amont dans le choix des tâches proposées aux apprenants, mais aussi dans la préparation des activités proposées. L'intervention en amont vise avant tout à inhiber l'erreur, à la prévenir. Ainsi, par exemple, des micro-activités grammaticales ciblées sur l'interrogation et la comparaison peuvent précéder la réalisation d'une tâche authentique de production écrite telle que la réalisation d'un sondage dans un premier temps et les commentaires que susciteront les résultats du sondage. À cet égard, l'observation, toujours en amont, de documents modèles en réception peut aider à identifier des différences de structure entre l'italien et le français (absence de l'article devant les pourcentages, la conjonction "que" pour le deuxième élément de la comparaison, la répétition de l'article en français pour le superlatif). L'intervention préventive en appelle finalement à la conception pédagogique des tâches ou des activités de production écrite : tandis que le choix des intrants langagiers et/ou des textes à produire va agir sur la motivation, le recours à des modèles (modèle de CV, modèle de recette de cuisine, modèle de lettre de réclamation, de carte postale etc.) accompagnés d'une phase d'observation des structures types en français et/ou de différences morphologiques possibles avec l'italien peuvent faciliter l'acquisition de macro-types textuels. La préparation grammaticale ciblée va pouvoir, quant à elle, prévenir certaines erreurs et lier l'acquisition de règles par leur réutilisation directe dans une tâche authentique (ici une révision de l'interrogation par l'observation d'un sondage existant – apprentissage inductif). Des préparations ciblées peuvent également viser le lexique (par un remue-méninges initial, une consultation des définitions sur le dictionnaire). Enfin, en ce qui concerne le document de sortie, signalons que l'élaboration, en mode projet, de recueil de textes des apprenants sous forme de livres ou de posts sur un blog (pour les collèges, il est possible de viser des genres brefs comme les cartes postales) peut s'avérer très motivant.

Dans le cas d'ateliers de production écrite pendant la classe, l'intervention peut être locale et méthodologique. Que la tâche soit proposée sur supports papiers ou électroniques, l'enseignant gagne à s'effacer et à n'intervenir que sur requête ponctuelle des apprenants de sorte à leur laisser du champ pour des résolutions de problèmes entre pairs ou des démarches autonomisantes d'autocorrection. Ces pratiques d'écriture dans les temps de la leçon sont assez peu en usage car les devoirs écrits sont le plus souvent requis sous forme de devoirs ou travaux à la maison. Pourtant, ces moments peuvent être l'occasion de voir comment les apprenants se comportent lors d'une tâche de production, s'ils se documentent et comment ils se documentent (vérifications formelles ou lexicales, élaboration de plans ou de schémas avant de passer à la rédaction). Si les enseignants ont à leur disposition des tableaux blancs interactifs, des wikis peuvent être utilisés pour des séances d'écriture collective recourant aux fonctionnalités de correction des logiciels de traitement de texte. Le travail sur l'erreur formelle est alors finalement dispensé par un agent neutre qui souligne les formes erronées. Une réflexion peut ainsi être engagée sur la nature de l'erreur et sur sa remédiation, suivi d'une vérification sur le logiciel de traitement de texte. Cette neutralisation ponctuelle de l'intervention didactique sur l'erreur peut non seulement dédramatiser la réception de la rétroaction[5] mais peut aussi impulser des pratiques métacognitives en groupe classe.

Enfin, l'enseignant peut intervenir sur l'erreur en aval de la production : il choisira de ne signaler que les erreurs ciblées par la production, ou bien décidera de tout signaler en faisant catégoriser

les erreurs sous forme de tableaux ou de schémas. Rien n'empêche le praticien de placer ses élèves dans la position de correcteurs et de projeter au tableau une sélection d'erreurs anonymisées en demandant aux élèves d'identifier et de corriger les erreurs. Il lui est également possible de demander des corrections mutuelles par groupes de deux élèves puis par groupe de quatre en prévoyant plusieurs phases de correction : accords, puis orthographe, puis choix lexicaux en fonction des objectifs qu'il aura fixés en amont. Enfin, signalons qu'un archivage systématique des erreurs rencontrées (collectif et/ou individuel) dans des tableaux (forme erronée, explication de l'erreur, remédiation et référence vers la règle – manuel ou lien internet) peut faciliter leur mémorisation et progressivement diminuer la récurrence des erreurs les plus fréquentes. Un tel travail permet d'opérer une boucle vertueuse entre l'acquisition des règles grammaticales, leur application en production écrite et le travail de mémorisation rétrospectif qui devient dès lors prospectif pour les productions à venir.

Il est évident qu'en présence d'une langue qui, comme nous l'avons vu précédemment, pose de nombreux problèmes en termes de lien entre oral et écrit (orthographe), mais aussi de différences de morphologie, de syntaxe et de lexique entre la langue maternelle des apprenants et le français, la progression dans le parcours d'acquisition des habiletés rédactionnelles occupe une place centrale (CHIAOU, IZQUIERDO et LESTANG, 2009). Nous ne nous attarderons pas sur cette évidence car cette progression est marquée dans la plupart des manuels. Rappelons toutefois le principe adopté par Mangenot (1996a, 1996b) dans son logiciel d'aide à la production écrite « Gammes d'écriture »[6]. L'analogie de l'apprentissage de la grammaire avec celui du solfège nous paraît pertinente : ce logiciel, aujourd'hui techniquement inutilisable, proposait une boîte à outil, des jeux, des listes d'erreurs types définies par les enseignants et pouvait être utilisé aussi bien dans un contexte DFLM que dans un contexte FLE.

Or, puisque nous mentionnons les outils informatiques d'assistance à la production écrite, un autre principe clé guide la méthodologie des praticiens : la complémentarité, au sens où les approches se complètent en fonction de leur pertinence dans tel ou tel terrain didactique[7]. Cette complémentarité peut aussi bien viser les documents source (intrants langagiers) que les documents cible (toute la gamme des écrits scolaires y compris la dictée qui peut être revisitée de façon plus ludique, les écrits authentiques correspondant à des *agirs* sociaux, ou bien des écrits plus ludiques et poétiques). La complémentarité s'applique également aux objectifs (travail ciblé sur la forme, travail sur les registres, travail sur le lexique...), aux modalités de rétroaction (individuelles/collectives, par l'enseignant et/ou par les pairs) ou encore aux supports (papier/informatique). Cette complémentarité garantit enfin la diversification du répertoire didactique (CADET, 2006) et permet de correspondre aux différents styles d'apprentissage des apprenants (KOLB, 1976; ASTOLFI, 1987). Ce qui nous conduit à un dernier principe clé, qui est celui de l'autonomisation des apprenants (GALISSON, 1989) dans l'appropriation cognitive des erreurs (de l'identification à la mémorisation en passant par la remédiation). Ce dernier principe impose de revenir sur les différentes théories concernant la correction.

#### 3.2 (Faire) signaler et/ou corriger l'erreur ?

Cornaire et Raymond (1999 : 86-89) signalent deux grands types de correction : la correction directe et la correction stratégique. Pour la correction directe, des effets négatifs ont pu être constatés sur le plan psychologique (SEMKE, 1984 in CORNAIRE et RAYMOND, 1999 : 86). En effet, le signalement systématique de toutes les erreurs d'une production écrite peut susciter un certain découragement chez les apprenants. En se référant à Robb et coll. (1986), Cornaire et

Raymond (id. : 86-87) font état de quatre variantes de ces corrections directes qui correspondent à des modalités concrètes de signalement des erreurs telles que la correction accompagnée de la solution, le codage couleur, ou l'établissement d'une liste. En ce qui concerne ce type d'intervention, les deux auteurs font remarquer :

« La correction complète, qui demande plus d'effort de la part de l'enseignant, n'aide pas les apprenants à faire moins d'erreurs en production écrite. À la lumière de ces résultats, l'enseignant aurait peut-être intérêt à recourir à des méthodes de correction qui exigent moins d'effort » (CORNAIRE et RAYMOND, 1999 : 88).

Contrairement à la correction directe, Tagliante (2001) prône quant à elle une approche qui met davantage l'accent sur une correction progressive accordant plus d'importance à la réflexivité et à la métacognition qui est l'un des principaux leviers de l'autonomie (HOUARD, 2017). L'approche de Tagliante relève du deuxième type de correction mentionné par Cornaire et Raymond, la correction stratégique. Tagliante (2001, in DEMIRTAS, 2009 : 128-129) propose des activités de systématisation, de conceptualisation, d'appropriation et de fixation des structures. Tandis que la conceptualisation opère au niveau le plus générique en insistant sur la faculté de représentation des règles, la systématisation implique, chez l'apprenant, un travail de reconnaissance et de classement des erreurs qu'il commet, mais favorise également, à l'instar du portfolio proposé par Leki (1991), des réflexes d'autoévaluation. Il s'agit avant tout de faciliter, au moyen de documents authentiques, le passage de la connaissance des règles de fonctionnement à leur application en contexte. L'appropriation et la fixation mettent davantage l'accent sur la pratique intensive de l'écriture et le réemploi régulier des structures, en lien avec des connaissances thématiques familières aux apprenants. Cette dernière modalité, déjà présente chez Krashen (1984), prévoit l'exposition régulière des apprenants à l'activité d'écriture, supposée améliorer la mise en texte, la planification ou la révision. Cependant, cette seule exposition, ne saurait suffire en soi à faire progresser les apprenants et à remédier aux erreurs. Dès le début des années 1990, partant du constat que les exercices grammaticaux ne suffisent pas à établir ou à renforcer la compétence de production écrite, Bisaillon (1991a, 1991b) suggère le recours des apprenants à l'autocorrection par auto-questionnement. Cependant, l'auteure n'envisage que la remédiation d'erreurs de type microsegmental. Cornaire et Raymond (1999 : 91-127) s'attachent en revanche à fournir un panorama très exhaustif et très concret de solutions didactiques visant à réduire les erreurs macrosegmentales pour améliorer la sensibilité des apprenants à la situation et aux acteurs de la communication écrite. Ces activités peuvent prendre la forme de portfolio partiels (portant sur la planification, la mise en texte ou la révision) où les apprenants sont amenés à s'auto-évaluer sur des points précis tels que l'adaptation du lexique à la situation de communication, la projection des attentes du lecteur, l'adéquation du registre de langue à ces attentes, la structuration en paragraphe et la cohésion textuelle. La plupart de ces grilles, qui fournissent un repérage utile pour l'autocorrection des erreurs micro et macrosegmentales, sont présentes dans de nombreux manuels de FLE, sous l'impulsion des travaux du Conseil de l'Europe (2001, 2018). En classe, un rapport équilibré et serein des apprenants à l'erreur peut être facilité par des tâches de correction collective et un discours explicite de l'enseignant allant dans le sens non seulement d'une dédramatisation de l'erreur, mais aussi d'une prise de conscience de sa valeur constructive. Sur le plan psychologique, le dosage et la pertinence des erreurs signalées par l'enseignant peuvent être déterminants. Aussi la remédiation des erreurs s'appuie-t-elle sur la capacité des enseignants à savoir quand, quoi et à quel moment la faire porter. Si les recherches en didactique fournissent des pistes de solution (DEMIRTAS, 2009: 132-135), pour le praticien, le bon sens et la capacité à percevoir les

réactions des apprenants lors d'activités de remédiation des erreurs ont également leur importance, notamment en termes de progression et de niveau de difficulté de la tâche d'écriture proposée aux apprenants, c'est-à-dire, dans l'idéal, un niveau de difficulté toujours franchissable.

En somme, l'erreur est aujourd'hui conçue de façon unanime, depuis les années 1980 comme un élément inhérent à l'apprentissage (BESSE et PORQUIER, 1984) pouvant également constituer un indice de progression (Conseil de l'Europe, 2001, 2018) ou un indice de la présence des stratégies d'apprentissage (CORDER, 1980). Les travaux sur l'interlangue ont mis en avant le fait que le processus de construction de la langue cible inclut des éléments de nature interférentielle du fait de la prégnance des structures de la langue maternelle. Depuis les années 1990, l'ensemble des travaux relatifs à l'analyse des erreurs incite les didacticiens à proposer une remédiation qui s'appuie fortement sur une démarche constructiviste et sur les stratégies d'apprentissage (CYR, 1998 ; CORNAIRE et RAYMOND, 1999 : 53-61). L'approche cognitive et la dimension stratégique sont d'ailleurs fortement reprises dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001 et 2018 ; TAGLIANTE, 2016 : 128) et peuvent être intégrées dans l'évaluation des écrits.

#### 3.3 Évaluer les erreurs en production écrite

L'évaluation et les problématiques qu'elle soulève constituent un enjeu sensible aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants. Pendant longtemps, l'évaluation sommative s'est pratiquée soit sur des bases purement subjectives, soit sur des bases purement quantitatives en partant du nombre et de la gravité des erreurs de type micro-segmental, réduisant ainsi le travail d'évaluation à la seule notation (DE KETELE, 2013). Cette pratique a longtemps constitué la seule modalité d'évaluation en fin de parcours. Aujourd'hui, la familiarisation croissante des enseignants avec les grilles d'évaluation utilisées pour les certifications DELF et DALF permet à ces derniers de diversifier leurs critères et de ne pas noter qu'en négatif les productions des apprenants. Une meilleure prise en compte des aspects macro-segmentaux permet en effet une notation plus équilibrée qui contribue à rendre l'écrit plus accessible et à agir sur le sentiment d'insécurité. De plus, au-delà de la seule évaluation sommative (inévitable car exigée par la plupart des systèmes éducatifs), des évaluations formatives et diagnostiques, peuvent être proposées *in itinere*, accompagnées d'auto-évaluations sous forme de portfolios (GOUPIL et LUSIGNAN, 2006 ; TAGLIANTE, 2016 : 251-269).

Les principes sur lesquels repose le CECRL (notamment l'absence de dogmatisme prescriptif) permettent aujourd'hui aux enseignants de disposer de différents outils et de différentes modalités d'évaluation formative ou sommative (items fermés, ouverts) qui leur évitent de se cantonner aux seules évaluations basées sur le nombre d'erreurs. Pour la production écrite, Tagliante (2016 : 236-243) fournit les descripteurs du cadre en prenant en considération les types d'écrit proposés et les niveaux de compétence visés : les descripteurs ne se limitent pas à la seule maîtrise des codes morphosyntaxiques, intégrant au contraire l'adaptation du registre à la situation de communication, le respect de la consigne ou la pertinence des informations transmises au regard du destinataire ciblé dans la production écrite. Si l'auteure propose un système de pondération du barème en fonction du niveau, elle envisage et revendique une certaine part de subjectivité[8] qu'il serait d'ailleurs illusoire de vouloir totalement évacuer ; et ce, sans pour autant laisser libre cours aux seules impressions subjectives des praticiens. Si, selon Tagliante (2016 : 137-138), certaines faiblesses ont pu être identifiées dans les descripteurs du CECRL[9] (notamment pour la partie socio-culturelle et sur le « savoir-être » souvent décrié), l'adaptabilité et la transversalité de l'outil fourni par le Conseil de l'Europe garantissent, pour

l'évaluation, le principe de complémentarité que nous avons mis en avant pour les pratiques, permettant ainsi de rééquilibrer les critères d'évaluation par une meilleure prise en compte des aspects macro-segmentaux de la production écrite.

#### 3.4 Technologies et apprentissage de l'écriture

Comme Mangenot le fait observer (2005b), l'utilisation des TICE dans les années 1980, relève d'une approche didactique basée sur une conception instructionniste (« ping pong » entre l'apprenant et son écran), ou bien sur une approche « outil » (Lévy, 1997) qui évacue le potentiel et les propriétés des outils informatiques. De nombreux didacticiels apparaissent sur le marché (logiciels produits à des fins d'apprentissage, souvent sous forme de disquette ou de CD-Roms) conçus pour une utilisation en autonomie guidée ou totale. Dans le courant des années 1990, en DFLM, apparaissent des programmes informatiques spécialisés qui visent le plus souvent des élèves en difficulté dans les cycles primaires et secondaires. Certains auteurs (MANGENOT 2003 ; CRINON, MARIN et LEGROS 2003) notent que le traitement de texte intégré aux didacticiels, permet de surmonter un rapport problématique à l'écrit en déculpabilisant l'erreur. Avec le logiciel, cette dernière peut être immédiatement corrigée sans l'habituelle succession de brouillons raturés qui rendent visible l'échec des élèves en difficulté. Le recours au logiciel, avec une forte médiation de l'enseignant, peut ainsi être conçu comme un moyen de surmonter l'insécurité scripturale. Dès lors, le recours à l'outil informatique consistera essentiellement en l'utilisation du traitement de texte (logiciel produit à des fins bureautiques et non pédagogiques), des dictionnaires en ligne, des logiciels de communication (courriel, chat), ou plus récemment des programmes permettant de réaliser des cartes mentales pour faire surgir les idées, les concepts, les arguments avant leur mise en texte et favoriser ainsi les stratégies de planification. Dans la mesure où le traitement de texte n'est pas en mesure d'aider l'apprenant pour tous les aspects de la production écrite (MANGENOT 2000b : 188), le recours aux dispositifs collaboratifs (le wiki par exemple[10]) peut combler ce manque et susciter des interactions entre pairs, sous forme de corrections, de suggestions ou d'annotations (fonction commentaire).

Sur le plan pédagogique, le recours aux instruments informatiques ne consiste bien évidemment pas à déléguer à la machine le travail de remédiation sur l'erreur. Dans le cas d'ateliers d'écriture sur ordinateur, si l'erreur est signalée par un agent neutre[11], l'enseignant est toujours là pour accompagner, quider les apprenants dans le choix des solutions de correction proposées par le logiciel. Il gagnera à préciser que le logiciel ne repère pas toutes les erreurs de forme et qu'il ne signale pas les problèmes d'organisation des contenus ou de registre. Lors de ces ateliers ciblés, la remédiation collective autour d'une sélection anonymisée d'erreurs de formulation ou de syntaxe peut également constituer une autre stratégie d'enseignement. Cette modalité collaborative en groupe classe, couplée à une approche plus technique, place les apprenants en position de correcteurs et pourrait conduire à une neutralisation ou, du moins à une atténuation du sentiment d'échec, l'intervention collective réduisant potentiellement le risque de perte de motivation[12]. Encore une fois, le recours aux outils de production écrite assistée par ordinateur ne constitue pas une fin en soi et l'utilisation des correcteurs ne se substitue pas à l'apprentissage des règles formelles. Il s'agit de pratiques accompagnées et complémentaires visant à faire adopter des routines nécessaires dans le cadre par exemple des écrits professionnels (CV, lettres de motivation, courriels administratifs). Or, l'un des atouts principaux des outils des logiciels d'écriture est leur capacité à faire produire en sortie des documents clairs, soignés sans ratures[13], voire des documents esthétiques pouvant intégrer des images, une mise en page originale (par exemple pour une activité où l'on demande aux apprenants de

présenter leur quartier avec des photographies, pour la réalisation d'une brochure touristique). L'utilisation de modèles existant aujourd'hui proposés dans la plupart des logiciels de traitement de texte peut aussi être d'une grande aide pour l'acquisition des macrostructures de genres authentiques (CV, recette de cuisine, rapport, post de blog...).

Enfin, l'informatique pourrait contribuer à retrouver le plaisir d'écrire en faisant produire des documents multimédias pouvant ensuite être imprimés, affichés, partagés, commentés et valorisés.

Comme nous l'avons souligné, les outils informatiques et l'approche technique ne se substituent pas au long travail de patience de l'enseignant. Ils ne font que l'assister ponctuellement et partiellement. De plus, plusieurs études semblent converger sur le constat d'acquisitions plus solides au moyen de supports papier[14]. Cela ne signifie pas qu'il faut complètement renoncer à la lecture et à l'écriture sur écran mais que les deux supports s'inscrivent en complémentarité. Travailler avec ces outils, c'est voir au-delà de la seule production de l'écrit en facilitant en outre la mise en œuvre de compétences clés relevant des littéracies numériques. Il serait dommage de faire l'économie de ce double emploi.

#### En guise de conclusion

Comme nous l'avons vu, l'écrit peut être source de crispations car les attentes sociales autour de la maîtrise des codes formels écrits induisent des appréhensions chez les scripteurs, qu'il s'agisse d'apprenants mais aussi de jeunes et d'adultes. Toute la science et tout l'art du praticien va alors consister à déployer une large palette de pratiques didactiques (écrits scolaires ciblés, écrits ludiques, écrits actionnels, projets...sur ordinateur et/ou sur papier) en fonction de progressions que l'on peut envisager comme un *solfège* de l'écrit.

Il s'agit aussi d'articuler les modalités de rétroaction en plusieurs temps (du signalement à la correction en passant par l'auto-questionnement), sous plusieurs modalités (individuelle, collective, collective entre pairs, avec et sans outils informatiques), en variant les objectifs, les types d'écrits visés. Le praticien gagne également à ne pas se focaliser exclusivement sur les erreurs formelles, à mettre aussi en évidence les réussites des apprenants, leur créativité.

Dans la mesure où le but ultime des apprentissages est l'autonomisation des apprenants, des pratiques d'autogestion peuvent être stimulées : vérifications lexicales par auto-questionnement, vérifications orthographiques, grammaticales, ajustements liés aux registres de langue, élaboration de plans, de brouillons, de schémas, archivage catégorisé des erreurs fréquentes, appropriation progressive et accompagnée des correcteurs automatiques...

La palette des possibles est aussi étendue que les répertoires de genres textuels (actionnels, co-actionnels, ludiques et poétiques...) que l'on peut exploiter.

Comme nous le rappellent Rosen et Porquier (2003), l'erreur constitue un indicateur de sens sur les apprentissages en cours et l'appropriation de la langue cible à un moment déterminé. Elle est précieuse à des fins de recherche scientifique car elle est la trace visible des mécanismes cognitifs à l'œuvre dans le processus de passage de la langue maternelle à la langue étrangère. En cela, les erreurs des apprenants doivent être conçues comme des instruments aussi bien pour les apprenants eux-mêmes que pour les enseignants. Les recherches qui ont été menées

dans une perspective plus pragmatique ont ensuite permis d'associer les erreurs aux actes de parole en situation de communication (au-delà de l'erreur micro-segmentale) pour fournir des seuils d'acceptabilité en fonction des différents paliers d'apprentissage. Ainsi, sa valeur constructive, démontrée scientifiquement à partir d'analyses de corpus d'apprenants, en fait un pivot essentiel pour l'apprentissage de la production écrite. Mobiliser les fonctions constructives de l'erreur facilite, à notre sens, la mise en œuvre d'une didactique raisonnée et dédramatisée de l'écrit, fondée sur l'autonomisation, la progressivité et la complémentarité des approches à même de faire renouer les apprenants avec le plaisir d'écrire.

#### Références bibliographiques

ANIS, Jacques, Texte et ordinateur, Paris-Bruxelles, DeBoeck Université, 1998.

ASTOLFI, Jean-Pierre, « Styles d'apprentissage et différenciation pédagogique », Cahiers Pédagogiques, n° 254-255, 1987, p. 12-14.

ASTOLFI, Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Thiron, ESF éditeur, collection « Pratiques & enjeux pédagogiques », 1997.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine, « La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche », Revue française de pédagogie, 113, 1995, 93-133.

BARTON, David, et Mary HAMILTON, « La littératie : une pratique sociale », Langage et société, vol. 133, no. 3, 2010, p. 45-62.

BESSE, Henri et PORQUIER, Rémy, *Grammaires et didactiques des langues*, Paris, Hatier-Credif, 1984.

BIBEAU, Gilles, « Prospectives, avenirs et avenues ? », Didactique en questions, F. Ligier et L Savoie (réd.), Beloeil, La Lignée, 1986, pp. 246-261.

BISAILLON, Jocelyne, « Les stratégies de révision comme objet d'enseignement, Enjeux, revue de didactique du français », volume 22, 1991a, pp. 39-54.

BISAILLON, Jocelyne, Enseigner une stratégie de révision de textes à des étudiants en langue seconde, faibles à l'écrit : un moyen d'améliorer les productions écrites, Québec, CIRAL, Faculté des Lettres, 1991b.

BISAILLON, Jocelyne, « Interrelations entre la mise en texte, la révision et le traitement de texte chez quatre scripteurs en langue seconde », Canadian Modern Language Review, 53:3, 1997, pp. 530-564.

BRONCKART, Jean-Paul, « Vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Éléments de bilan et perspectives d'avenir », Revue Suisse des Sciences de l'Éducation, 27, 2005, p. 361-380.

CALVÉ, Pierre, « Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question », Revue Canadienne des langues vivantes, 48.3, 1992, pp. 21-29.

CELENTIN, Paola, « Didattica del francese lingua straniera ad allievi con disturbi specifici dell'apprendimento. Difficoltà linguistiche e strategie metodologiche », EL.LE, vol. 1, n° 3, 2012, pp. 605-617.

CHIAOU, Elkouria, Elsa IZQUIERDO et Maria LESTANG, « Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues », Cahiers de l'APLIUT,Vol. XXVIII N° 3, 2009, pp. 55-67.

CONSEIL DE L'EUROPE, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier, 2001.

www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\_fr.pdf(consulté le 21 avril 2018).

CONSEIL DE L'EUROPE, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, Paris, Didier, 2018.

https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5 (consulté le 03 mars 2019).

CORDER, Samuel-Pit, « Que signifient les erreurs des apprenants ? », Traduction de Clive Perdue et Rémy Porquier, Langages, n. 57, 1980, pp. 9-15.

CORNAIRE, Claudette., RAYMOND, Patricia-Mary, *La production écrite*, Paris, Clé international, 1999.

CRINON, Jacques, MARIN, Brigitte, Legros, Denis, « L'impact de la collaboration à distance sur l'apprentissage des temps du récit au cycle 3 », Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Strasbourg, France, 2003, pp.103-114.

CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris Asdifle/CLE International, 2004.

CYR, Paul, Les stratégies d'apprentissage, Paris, CLÉ International, 1998.

D'HAUCOURT, Alexis, « Wikipédia et FLE : exercices pour écrire en classe un article encyclopédique », Journal of Inquiry and Research, Kansai Gaidai University, 2014, pp.339-347.

DABÈNE, Michel, « Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural ». In Barré- De Miniac (Ed.), Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire Bruxelles: De Boeck, 1996, pp. 85-99.

DABÈNE, Michel, L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1987.

DAVID, Jacques, « Literacy-litéracie-littératie : Évolution et destinée d'un concept », Le Français aujourd'hui n° 190 (3/2015), pp. 9-21, Armand Colin.

DE KETELE, Jean-Marie, « L'évaluation de la production écrite », Revue française de linguistique appliquée, 2013/1 Vol. XVIII, 2013, pp. 59-74.

DEMIRTAS, Lokman, « De la faute à l'erreur : une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE », Synergies Turquie, No 2, 2009, pp. 125-138.

FAYOL, Michel et JAFFRÉ Jean-Pierre, Orthographier, PUF, collection « Apprendre », 2008.

FERRARIS, Maria., CAVIGLIA, Francesco, DEGL'INNOCENTI, Riccardo, « WordProf : A Writing Environment on Computer, Educational & Training Technology International (ETTI) », Volume 27, Number 1, 1990, pp. 33-42.

GALISSON, Robert, « Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français) », « Vers une didactique du français ? », Langue française, n° 82, 1989, pp. 95-115.

DOI: https://doi.org/10.3406/lfr.1989.6384

GASS, Susan & Larry SELINKER, Second language acquisition: an introductory course. (Topics in Applied Psycholinguistics.), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994.

GERBAULT, Jeannine, « Littératie numérique », Recherches en didactique des langues et des cultures [En ligne], 9-2 | 2012, mis en ligne le 10 septembre 2018, consulté le 11 mai 2020. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/3960 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.3960

GOODY, Jack, *La logique de l'écriture. Aux origines des sociétés humaines*, A. Colin, Paris, 1986

GOODY, Jack, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage,* trad. et présentation de J. Bazin et A. Bensa, Paris, Éd. de Minuit, 1979.

KOLB, David, The Learning Style Inventory: Technical Manual, McBer & Co, Boston, MA, 1976.

KRASHEN, Stephen. D, *Writing: Research, Theory and application*, Cambridge, Pergamon, 1984.

LEKI, Ilona, « The Preferences of ESL Students for Error Correction in College-Level Writing Classes », Foreign Language Annals. 24, 1991, pp. 203-218.

MANGENOT, François, Les aides logicielles à l'écriture. Paris, CNDP, 1996a.

MANGENOT, François, *Gammes d'écriture. Logiciel Windows*. Paris, CNDP, 1996b.

MANGENOT, François, « Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en A L AO », Alsic, vol.3(n°2), 2000, pp.187-206, http://alsic.revues.org/1833 (consulté le 10 mai 2020).

MANGENOT, François, « Seize ans de recherches en apprentissage des langues assisté par ordinateur », Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste, Lyon, ENS Editions, 2005, pp. 313-322.

MOIRAND, Sophie, *Situations d'écrit – Compréhension, production en français langue étrangère*, Paris, CLE International, 1979.

JAMET, Marie-Christine, « Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français », SYNERGIES ITALIE, vol. n° 5 in Raus R. (ed), Rencontres des langues et politique linguistique, 2009, pp. 49-59

JUSTO-MEZA, Libia, « Quelques notions clés au moment d'aborder l'enseignement de l'écrit en FLE », SYNERGIES Venezuela N° 3, 2007, pp. 102 – 121.

PIAGET, Sandrine, « Interrelations entre oralité, écriture et culture », Travaux neuchâtelois de linguistique, vol. 36, 2002, pp. 25-45.

PUREN, Christian, « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », in É. Rosen (éd.), La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le Français dans le Monde, numéro spécial 45 Recherches et applications, 2009, pp. 154-167.

PUREN, Christian, « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle » in Cahiers de l'APLIUT, 23 (1), 2004. doi: 10.4000/apliut.3416a

PUREN, Christian, La Didactique des Langues Etrangères à la Croisée des Chemins, essai sur L'Eclectisme, Paris, Didier, Coll. «Essais », 1994.

ROBERT, Jean-Pierre, Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Paris, Éditions Ophrys, 2008.

ROLLAND, Yvon « La difficile émergence d'une cohérence en didactique des langues par l'éclectisme théorique et la multiplicité de conflits d'interprétation », ASp, 45-46, 2004, pp. 127-144.

ROSEN, Évelyne et PORQUIER Rémy, « Présentation. L'actualité des notions d'Interlangue et d'interaction exolingue », Linx, 49 , 2003, pp. 7-17.

SANCLER, Joan Valentina, « Le wiki, un outil pour l'enseignement du FLE », Synergies Venezuela, Synergie Venezuela, 2008, pp. 140-149.

SELINKER, Larry, « Interlanguage », Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10, 1972, pp. 209-241.

TAGLIANTE, Christine, La classe de langue, Paris, CLE International, 2001.

TAGLIANTE, Christine, L'évaluation et le Cadre européen commun – Techniques et pratiques de classe, Paris, CLE International, 2016.

- [1] La liste des énoncés performatifs s'est ensuite traduite par le Niveau Seuil (Bardière, 2016), qui a contribué à l'élaboration du CECRL (Conseil de l'Europe, 2001, 2016).
- [2] De ce point de vue, les variations régionales, francophones et leurs formes devraient être unanimement acceptées, ce qui n'est pas toujours le cas, la plupart des enseignants posant comme norme le français standard, parisien, métropolitain.

- [3] Suscitant ainsi potentiellement chez les enseignants des attentes plus élevées de vérification formelle des messages écrits, mais aussi de choix lexicaux puisés dans le registre soutenu.
- [4] La syntaxe peut aussi poser problème (places respectives de l'adjectif et de l'adverbe, structures interrogatives et négatives, pronoms personnels, comportement des déterminants).
- [5] C'est là une hypothèse qui gagnerait à être vérifiée par des recherches empiriques.
- [6] L'outil a initialement été conçu par des chercheurs italiens, Ferraris, Caviglia, Degl'Innocenti (1992) sous la forme "scrivere con word prof" (Mangenot, 2000).
- [7] Pendant les années 1970-1990, le caractère prescriptif des méthodologies (Puren,1994) a conduit à exclure par exemple le recours ponctuel à la langue maternelle des apprenants. Or, la complémentarité théorique et son pendant praxéologique constituent un changement de paradigme positif au sens où hétérogénéité et convergence permettent d'affiner l'action pédagogique, en juxtaposant l'application pratique des différentes théories de l'apprentissage et de l'acquisition (Rolland, 2004).
- [8] Cette subjectivité est assumée en tout cas par Tagliante (2016 : 226) pour les descripteurs en production orale.
- [9] Ce à quoi nous ajoutons une carence au niveau de l'évaluation des capacités de collaboration pour les productions de groupe.
- [10] Pour le FLE, Sancler (2008) ou D'Haucourt (2014) proposent par exemple des pistes d'activités exploitant les wikis.
- [11] À cet égard, des recherches empiriques intéressantes pourraient être menées pour évaluer les modifications introduites par la correction automatique dans la perception de l'erreur, sa compréhension et son acceptation.
- [12] Bien évidemment, nous formulons cet effet potentiel comme une hypothèse qui reste à démontrer scientifiquement.
- [13] Et ce, avec la possibilité pour les wikis de garder trace des ajustements successifs, d'un historique de la production.
- [14] Pour cette question de l'influence du support pour la qualité de la lecture, nous renvoyons à un dossier documentaire réalisé par le Ministère français de l'Éducation Nationale, disponible en ligne sur le site Eduscol :

https://eduscol.education.fr/numerique/dossier/archives/lecture-sur-ecran/modes-de-lecture/papi er-ou-ecran-quelles-differences

Per citare questo articolo:

Yannick HAMON, « Appréhender l'erreur à l'écrit en classe de FLE : rôle des erreurs et pistes de remédiation », *Repères DoRiF*, Ateliers Didactique et Recherches, n. 2 – La didactique de l'erreur, Fédération Alliances Françaises d'Italie et DoRiF Università, Roma dicembre 2020,

https://www.dorif.it/reperes/yannick-hamon-apprehender-lerreur-a-lecrit-en-classe-de-fle-role-des-erreurs-et-pistes-de-remediation/

#### **Marie-Christine Jamet**

## Les erreurs en production orale relevant du système phonologique. De la nature de l'erreur à sa remédiation

Marie-Christine Jamet

Università Ca' Foscari-Venezia

jametmc@unive.it

#### Résumé

Sur l'ensemble des erreurs qui peuvent affecter une production orale en FLE et qu'une grille d'analyse cherche à systématiser, l'article vise à catégoriser et illustrer les erreurs de prononciation d'étudiants italiens en français langue étrangère et à réfléchir sur les techniques pédagogiques de remédiation que l'enseignant peut mettre en œuvre. Il défend l'idée d'un lien fort entre production orale et activités d'écoute.

L'erreur est intrinsèquement liée à toute forme d'apprentissage où elle est naturelle. Elle fait partie du quotidien de l'enseignant dont la mission est d'aider l'apprenant à la dépasser, mais trop souvent elle est stigmatisée comme étant un écart par rapport à une forme juste et sert de mètre de mesure de la compétence par soustraction. Si nous nous plaçons du point de vue de l'enseignant, la réflexion peut s'orienter dans trois directions : d'une part, la compréhension de l'erreur (quel est le segment erroné, comment le décrire et le catégoriser, comment l'expliquer), d'autre part l'identification des formes de remédiation (*feedback*) que l'on peut apporter, enfin l'évaluation. Nous ne traiterons pas ici ce dernier volet, mais des deux premiers dans la mesure où notre hypothèse est que si l'enseignant comprend davantage la nature de l'erreur, la remédiation qu'il pourra offrir pourrait s'en trouver plus efficace.

Nous inscrivons notre travail dans le cadre de la production orale (PO). Les erreurs y sont multiples ; elles touchent plusieurs niveaux dont les grilles d'évaluation des certifications, pour prendre cet exemple, essaient de tenir compte en attribuant d'une part des points aux trois composantes linguistiques de l'expression orale – maîtrise du système phonologique, du système morphosyntaxique et du lexique – et d'autre part, en évaluant l'efficacité communicative

en tenant compte du type d'expression (en interaction ou en monologue suivi), de l'intention communicative et du genre discursif (parler de soi, exposer un fait, un point de vue, raconter, etc.). Mais notre contribution ciblera un aspect plus restreint encore : nous aborderons la question de l'erreur dans la production orale d'italophones en français en nous limitant à la phonétique/phonologie, et donc en restreignant considérablement le champ de l'observation.

Notre contribution s'articulera en deux temps. Tout d'abord, après un bref rappel de la littérature sur le sujet de l'erreur, nous fournirons une grille d'analyse qui permettra de catégoriser les erreurs phonologiques/phonétiques les plus fréquentes commises par les apprenants italiens, en nous appuyant sur des corpus d'erreurs relevées chez des étudiants de l'université de Venise, et sur des travaux de recherche actuels. Puis nous envisagerons la façon d'y remédier sur deux plans : en aval dans le travail de correction que l'on peut apporter, et plus rapidement en amont de l'erreur dans la façon de présenter le système phonologique du français.

### 1. Comprendre la nature des erreurs phonologiques en PO

#### 1.1. Les concepts-clés de l'analyse des erreurs

Commençons par parcourir brièvement les concepts-clés de l'analyse des erreurs pouvant nous servir ensuite pour nous focaliser sur le système phonologique. Nous renvoyons à la présentation toujours pertinente des différentes recherches et théories faite par Pujol et Véronique (1991), à celle de Marquillo Laruy (2003) et de Bosisio (2012) et à l'étude de Cognini et Anquetil sur la représentation de l'erreur chez l'apprenant (2014). Rappelons ici seulement quelques éléments utiles pour notre réflexion.

Le concept d'interlangue, entre interférence et parcours évolutif intralangue

Le premier type d'erreurs qui a été mis en évidence par Uriel Weinrich (1953) et Robert Lado (1957) est dû au phénomène d'interférence, à savoir la pression de la langue maternelle (voire d'autres langues appartenant au répertoire de l'apprenant) sur la langue en apprentissage. C'est le cas classique de l'apprenant italien prononçant « roue » au lieu de « rue », ce qui conduisait à postuler que toute dissymétrie entre la langue 1 et la langue en apprentissage pouvait potentiellement donner lieu à des erreurs. Or, il a été montré que ce postulat n'était pas généralisable à tous les apprenants, que toutes les dissymétries ne causent pas d'erreurs, que des erreurs similaires sont faites par des apprenants de langue maternelle différente et enfin qu'il existe des erreurs qui ne sont pas dues à une dissymétrie entre les langues. Une conception plus organique de l'erreur s'est alors imposée en particulier chez les chercheurs anglo-saxons aboutissant à la notion d'interlangue, conçue comme un système transitoire entre LM et LE (Corder 1967-1984, Selinker (1972-1992), Richards 1974). Oller et Ziahosseini (1970) reviennent sur l'analyse contrastive et proposent une « version modérée » entre l'idée que toute dissymétrie entre L1 et L2 entraînera des erreurs et un blocage de l'apprentissage (hypothèse forte) et l'idée que l'apprentissage est toujours possible et le recours à la L1 se fait par défaut sur un point encore non acquis (hypothèse faible) : les erreurs apparaîtraient là où les différences entre les deux langues sont subtiles favorisant des transferts négatifs.

L'impulsion donnée dès l'apparition du concept de système transitoire aux études sur l'acquisition du langage a consisté dans la recherche des traits systématiques dans le parcours évolutif. Rappelons les cinq catégories de l'erreur définies par Selinker (1972):

- 1. transfert linguistique (ce sont les interférences dues à la pression de la LM);
- 2. transfert d'apprentissage (émergence de phénomènes liés à la méthode utilisée, par exemple le fait d'utiliser le pronom « II » à la place de « elle » parce qu'on apprend à conjuguer les verbes avec le pronom masculin le plus souvent);
- 3. *stratégies d'apprentissage* (stratégies personnelles d'assimilation progressive comme la simplification ou l'évitement)
- 4. *stratégies de communication* (liées à la mobilisation des instruments à un moment donné)
- 5. *hypergénéralisation* (assimilation d'une règle et extension de son emploi au-delà du possible)

Corder (1981) rajoute une distinction entre les erreurs sur la base de leur recevabilité par un locuteur de la langue cible : une production peut être acceptable ou inacceptable du point de vue linguistique, mais il ajoute également qu'elle peut être appropriée ou inappropriée du point de vue communicatif. Par exemple, une erreur d'accord comme *je voit* est inacceptable linguistiquement par rapport à l'écrit, mais n'est pas ininterprétable pour la communication à l'écrit et n'a pas d'incidence sur la compréhension à l'oral. Debyser *et al.* (1967) avaient du reste déjà introduit dans la *Grille de classement typologique des fautes*, la distinction entre erreur relative (la forme existe mais n'est pas appropriée) et erreur absolue (une forme non existante et non-interprétable). C'est à Corder (1967) que l'on doit aussi la distinction entre *faute* et *erreur*, la *faute* n'étant qu'un épiphénomène redevable à la performance et qui peut être corrigée. Klein (1984[1989]) choisit le mot de « lernervarietät » – traduit en français « lecte d'apprenant », qui est donc une variété en évolution possédant néanmoins ses propres structures et ses propres régularités.

Enfin, il faut tenir compte d'autres facteurs dans l'apparition des erreurs qui sont occasionnels et liés aux circonstances. Selon Astolfi (1999 : 58-59), les erreurs peuvent être tributaires

- 1. du degré de compréhension des consignes,
- 2. des habitudes scolaires.
- 3. du mauvais décodage des attentes de l'éducateur,
- 4. des conceptions alternatives des élèves et des démarches qu'ils utilisent,
- 5. des opérations intellectuelles impliquées,
- 6. d'une surcharge cognitive à cause d'une tâche trop complexe à réaliser,
- 7. du transfert d'une discipline à l'autre,
- 8. de la complexité propre du contenu.

Une grille d'observation de l'erreur en PO

Sur la base des recherches précédentes, au cours d'une recherche empirique sur les erreurs observées à l'écrit dans des copies de DELF B1 (JAMET, 2013), nous avions élaboré une grille nous permettant de catégoriser les segments erronés. Nous nous placions alors dans une perspective certificative, c'est-à-dire sans le secours que peut apporter, lors d'une évaluation formative, la connaissance du lecte de l'apprenant, et sans la possibilité de dialoguer avec l'apprenant pour savoir pourquoi il a commis telle erreur. Donc la catégorisation a été pensée à partir de l'observable.

Tombolini (2016) reprend cette grille qu'elle adapte à la production orale dans une perspective descriptive qui unisse les différentes théories. Son corpus est constitué d'enregistrements de productions orales d'étudiants universitaires de 2° année, ayant un niveau B1+. Nous adaptons le tableau qu'elle a élaboré en y ajoutant une section sur l'acceptabilité communicative. La première partie du tableau – Description de l'erreur – permet de catégoriser l'erreur ; la seconde partie – Interprétation de l'erreur – de fournir une interprétation.

Description de l'erreur	Erreur de nature linguistique	1. Lexique a) non-sens b) faux-sens c) barbarisme
		Morphologie a) morphologie lexicale b) morphologie verbale     c) autre
		3. Syntaxe a) accord b) ordre c) subordination
		4. Phonétique
	Opération mise en œuvre dans l'erreur linguistique	1. Ajout 2. Omission 3. Substitution 4. Déplacement
	Erreur de nature pragmatique	Erreur pragmatique (d'usage):     a) communication possible, mais incorrecte sur le plan pragmatique     b) communication coupée, car forme incorrecte
		<ol> <li>Erreur sociolinguistique: style et registre inappropriés au contexte</li> </ol>
		Modification de l'intention communicative:     a) réduction de l'objectif communicatif     b) interruption de la communication
	Recevabilité communicative	Erreur absolue     une forme non existante et non acceptable
		Erreur relative     a) une forme existante mais inacceptable en contexte     b) une forme erronée mais qui n'entrave pas la communication
Interprétation de l'erreur	Origine	Erreur d'interférence entre L1 et L2     Erreur évolutive d'apprentissage (intralangue)     Erreur liée aux conditions d'apprentissage
	Stratégie psycholinguistique	1. Transfert a) calque b) emprunt direct
		2. Simplification a) archiforme b) hypergénéralisation
		3. Compétence partielle  a) sélection erronée  b) application incomplète de la règle  c) création de formes  d) hypercorrection
	Stratégie communicative	1. Stratégie de coopération : le locuteur demande de l'aide
		2. Stratégie d'évitement : le locuteur évite la difficulté
		3. Stratégie non linguistique : gestes, mimiques

# 1.2. L'erreur en phonétique à l'intérieur de ce cadre d'analyse

Observer une erreur en phonétique de la part de l'interlocuteur, c'est percevoir une différence entre un modèle intériorisé et l'item produit et entendu qui s'en écarte. Il y a donc deux problèmes dans la perception de l'erreur en production, celui de la norme de référence d'une part, et celui du degré d'acceptabilité de l'accent étranger d'autre part.

Le problème de la référence, sous-jacente à toute comparaison en la matière, implique souvent un jugement de valeur ; l'erreur serait jugée à l'aune d'un modèle de « français correct » assimilé à un français natif. C'est le français des élites parisiennes et par voie de conséquence celui des grands médias aujourd'hui qui constitue la norme culturelle que les manuels de FLE reproduisent. Or, il est maintenant admis par les chercheurs qu'un français standard qui serait parlé par tout le monde n'existe pas et des linguistes à juste titre s'insurgent contre la glottophobie (BLANCHET, 2016). Du reste, lorsque l'apprentissage se fait en immersion, c'est le français de l'entourage qui sert de modèle et un immigré à Marseille n'apprendra pas le même français – langue seconde – qu'à Lille ou au Québec. Mais lorsque l'apprentissage initial se passe en classe de langue étrangère, avec un professeur qui parle la même langue que ses élèves, le modèle est fourni à la fois par les enregistrements du manuel - et certainement un manuel français ou québécois ne sera pas le même – par quelques documents authentiques et par la voix de l'enseignant. Dans les niveaux élémentaires, la variation toutefois n'est jamais prise en compte, si ce n'est de façon anecdotique pour faire prendre conscience de l'existence d'une diversité. Mais pourrait-il en être autrement ? De notre point de vue, il serait contre-productif de former l'élève à apprendre plusieurs façons de prononcer lorsqu'il débute ; il le fera peut-être par lui-même plus tard au contact des locuteurs natifs, selon les aléas de sa vie, et sera libre de choisir son accent. C'est du reste la conclusion de Galazzi dans son article Accent natif, où es-tu? (2008) qui affirme que ce « standard ne peut constituer qu'une étape intermédiaire dans l'itinéraire d'apprentissage ». Elle poursuit par contre sa réflexion en se plaçant du point de vue de la réception, et nous défendons la même idée qu'il est fondamental aujourd'hui d'apprendre à comprendre la variation, c'est-à-dire de savoir ramener à un même phonème discriminant plusieurs phones légèrement différents, mais cela ne peut pas se faire avant un niveau intermédiaire. L'expérience de transcodage à partir d'extraits authentiques de français parlé décrit par Paternostro (2014) ne se fait qu'à partir d'un niveau B1 et pour améliorer la compréhension.

Pour notre propos ici, nous nous plaçons donc dans le cadre d'un enseignement du français hexagonal en Italie, qui est pratiquement exclusif, avec pour modèle de référence premier le français standard des grands médias, ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait pas de tolérance envers des prononciations qui ne seraient pas exactement standard. Le son produit par l'apprenant pourrait appartenir en effet à l'ensemble des variantes géographiques ou sociales possibles (c'est le cas d'un Italien qui prononce des nasales ouvertes comme les méridionaux ou revenant de France au contact de jeunes palatalise le « t »), mais il pourrait aussi relever d'un accent étranger. Or, la tolérance aujourd'hui envers l'accent étranger est beaucoup plus grande, dans le monde anglophone, avec l'anglais lingua-franca, mais également dans le monde francophone où des non-natifs peuvent interagir avec des natifs ou des non-natifs (GALAZZI, 2015 ; GALAZZI & PATERNOSTRO, 2016). Les technologies de la communication que la récente pandémie a rendues plus familières faciliteront les interactions ; ainsi une expérience de recherche-action à l'Université de Venise est en train d'être montée avec des étudiants américains et italiens communiquant entre eux en français. Par conséquent l'intelligibilité de ce qui est dit, plus que l'adéquation au modèle, est indéniablement un facteur important pour la communication, et pour l'évaluation de la prononciation. Néanmoins, dans le cadre d'une formation visant à l'amélioration de la performance, la grille que nous avons présentée permet de catégoriser l'erreur de façon plus fine, sachant qu'il y a des traits phonétiques, notamment en termes d'opposition discriminante, qui ne sont pas négociables (GALAZZI & PATERNOSTRO, 2018).

Comment décrire l'erreur ?

À partir de cette grille, donnons quelques exemples, tirés de notre pratique d'enseignant, pour montrer comment classer une erreur de phonétique. On pourra donc trouver des erreurs qui pourraient consister en :

- un ajout (coup prononcé coupe \*[kup]ou an prononcé âne \*[an]),
- une omission (sens prononcé cent\*[sã]),
- une substitution (rue prononcé roue \*[Ru]),
- un déplacement (fromage prononcé \*formage \*[fɔrmaʒə]

L'origine pourrait être attribuée à l'interférence pour *rue*, puisque le phonème vocalique /y/ n'existe pas en italien et pour *coup* puisque l'italien prononce, à quelques exceptions près, toutes les lettres. Par contre dans *sens* prononcé sans le /s/, il s'agit d'une erreur *intralangue évolutive* due à une hypergénéralisation de la règle des consonnes finales muettes.

Pour ce qui est de la recevabilité à l'oral, prononcer *debout* comme \*[deby] avec une interférence ([e] à la place de /e/) et une hypercorrection ([y] à la place de /u/) ne posera pas de problème de compréhension à l'auditeur français dans l'énoncé : *je ne tiens plus debout tellement j'ai sommeil*, car le co-texte et le contexte aident au décodage. Ce sont donc des erreurs inacceptables linguistiquement mais recevables. Par contre une erreur fréquente qui consiste à prononcer *Les Français se plaignent tout le temps* avec le « s » final sonorisé \*[fraseze] serait acceptable linguistiquement (la forme existe) mais irrecevable sur le plan de la communication car le référent passe de l'ensemble du peuple français à la seule catégorie des femmes. Notons que le poids de la même erreur serait moindre sur le plan communicatif si dans la phrase, il y avait un autre marqueur du masculin pluriel, par exemple: *Les Français* \*[fraseze] *sont râleurs*. Mais dans ce cas, le degré d'acceptabilité linguistique chuterait car la prononciation erronée au féminin entre en contraste avec le masculin de l'adjectif.

#### Les erreurs phonétiques des italophones

Dans son étude sur les erreurs en PO à partir d'un corpus recueilli en situation de cours et analysé *a posteriori* sur enregistrement, Tombolini (2016) relève seulement 6% d'erreurs de phonétique et parmi ces erreurs, quasiment toutes sont imputables à l'interférence, soit par ajout (sport, estomac), soit par substitution (*j'ai vu* \*[vu]). Elle souligne l'erreur d'un étudiant qui prononce *mauvaise soir*[movɛzə swar], or celle-ci peut avoir deux interprétations liées à l'interférence dans les deux cas : soit l'étudiant prononce le « s » final, contrevenant à la règle des consonnes finales, soit il produit la forme du féminin pensant que *soir* est féminin comme en italien. Dans le premier cas, l'erreur est phonétique, dans le 2e cas, l'erreur serait lexicale et, par ricochet, grammaticale en ce sens que l'accord en genre n'est pas respecté, mais ce ne serait pas par ignorance de la règle de l'accord, au contraire.

Ce résultat était limité du fait de l'exiguïté de l'échantillon. En prenant le corpus des 87 examens oraux de première année d'université (niveau B1) de la session de juin 2020, à partir d'une prise de notes au moment de l'examen, dans deux tâches différentes, une tâche de lecture à haute voix, et une tâche d'interaction, voici une typologie des erreurs relevées, unifiées, car nous avons constaté que la pression de l'écrit sur l'oral se manifeste aussi en production orale spontanée, même si l'oralisation des consonnes finales est plus fréquente en lecture qu'en expression libre. Nous classons les erreurs dès qu'elles ont une occurrence.

#### Interférences

#### a. Oralisation de lettres normalement muettes :

#### Erreurs difficilement recevables:

- désinence verbale non muette \*[ɛnt] : ils rient, ils passent, ils semblent, ils regardent ;
- prononciation de la consonne muette et création d'une ambiguïté car
  - production d'un autre mot : temps \*[tɑ̃p], camp \*[kɑ̃p],dans\*[dɑ̃s], les cours\*[kuʀsə],
  - production d'une autre forme verbale : entend[atade], rend[ade];
  - production d'un féminin avec l'oralisation du \*[t]: intéressant, mort, découvert, sujet ;
- prononciation de la consonne finale entraînant une forme du féminin : \*[...εκθ] (léger, premier, étranger), \*[...εκθ] (prochain);
- prononciation de toutes les lettres comme en italien aboutissant à des mots inexistants : baie \*[baj], quand \*[kwɑ̃d], auteur \*[autœʀ], vieil \*[vjɛl].

#### Erreurs éventuellement recevables en contexte :

- prononciation du « r » final \*[...ɛR] (blesser, poser, douanier, danger)ou\*[...œR]
   (monsieur)
- prononciation de la consonne muette : sept \*[sɛpt]
- prononciation de la consonne nasale finale et absence de nasalisation de la voyelle :
   \*[ɔm] ou \*[ɔn] (nom, éducation, région, révolution, nous pouvons); \*[in](destin) ; \*[ɛn] ou
   \*[ɛm] (fin faim, rien)
- b. Prononciation erronée du phonème, assimilée à un phonème proche présent en L1 :
  - /ø/ réalisé comme [o] eux \*[o]
  - /ə/ réalisé comme [e] : petite \*[petit], que, retenu, secoué,
  - /y/ réalisé comme [u] : il a dû \*[du], solitude
  - /u/ réalisé comme [w] : huit \*[wit], s'enfuir
  - /ɑ̃/ réalisé comme [ɛn] ou [ɛ̃] pour la graphie « en »: pense [pɛ̃sə], penche, tend, en, lentement, attention, sentiment, semblable,
  - /j/réalisé comme[λ] ou [lj]: fille \*[filjə].

#### Erreurs évolutives (intralangue)

#### a. Erreurs sur les liaisons :

- liaisons non réalisées : je vous//en prie ; je vous//envoie ; vous//allez ; un//érudit ; son//embonpoint ; très//habile ; quatre-vingt//ans, en plein//hiver ;
- liaisons interdites réalisées : *l'avion=a ; et=on ; et=après ; et=alors ; en=haut, union=européenne, production=écrite* ;
- liaisons erronées. on(t) = été \*[onete], quan(d) = on atterrit \*[kanonateri...]; l'enfan(t) est \*[offone];
- enchaînement au lieu de liaison : il(s) arrivent \*[ilarivə], ils ont \*[ilő].

#### b. Hypergénéralisation :

hypergénéralisation de la formation du féminin sur la base du masculin : une \*[œnə]
 (erreur récurrente);

- hypergénéralisation de la prononciation de la voyelle simple devant double consonne ou y en lecture : j'emmène \*[ʒemɛn], ayant \*[ajɑ̃], pays \*[pai];
- hypergénéralisation de la règle des infinitifs du 1er groupe: réfléchir \*[Refleʃi] ;
- hypergénéralisation de la règle des consonnes muettes : le sens \*[sɑ̃] ;
- non prise en considération des exceptions : seconde \*[səkõdə], monsieur [mõsjø];
   soixante \*[swaksũt] ; femme \*[fɛmə], ville [vijə] ;
- hypergénéralisation de la chute du « e » et de la consonne finale : petite fille \*[pətifijə], toute l'histoire \*[tulistwar].

#### c. Hypercorrection:

- prononciation du phonème non existant en L1 à la place du phonème identique de l'italien:
  - /u/ prononcé [y]: rendez-vous \*[vy], toute \*[tyt], beaucoup [boky] /
    /o/ prononcé [ø] : peau \*[pø], pauvre \*[pøvRə], cadeau \*[kadø], beau \*[bø] ;
- voyelle non-nasale nasalisée : Antoine [ãtwãn].

À toutes ces erreurs, ajoutons une occurrence : *adolescent* où les lettres « sc » sont prononcées à l'italienne \*[adoleʃɛnt], et le /R/ qui pour beaucoup d'élèves reste prononcé comme en italien [r], sans que cela n'entrave la communication, même si la perception de l'accent étranger s'en trouve accentuée.

Le relevé que nous venons de présenter n'est pas quantitatif, mais qualitatif et empirique. Toutefois nous pouvons dire au vu de l'ensemble des fiches de notes, et du nombre d'exemples par catégories, que les erreurs d'interférence sont plus systématiques et les erreurs d'intralangue, plus ponctuelles. Dans le cas des consonnes finales prononcées, on ne sait pas s'il s'agit de la pression de la forme écrite du français avec l'application des règles de lecture de l'italien, ou bien la proximité typologique des langues, dans la mesure où le mot italien correspondant possède la même consonne prononcée, et il y aurait donc calque.

Pour ce qui est des difficultés articulatoires, ce sont les voyelles qui posent le plus de problèmes et nous pourrions donc confirmer sur ce point le fait que les erreurs se concentrent sur les phonèmes inexistants en italien et présents en français qui risquent d'être assimilés au phonème présent dans la L1 le plus proche structurellement. Ainsi toutes les voyelles arrondies antérieures sont potentiellement lieux d'erreur : le /y/ sera toujours rapproché de la voyelle postérieure arrondie /u/, je n'ai jamais entendu d'italophones l'assimiler à un /i/ et les meilleurs étudiants seront tentés d'étendre cette prononciation par hypercorrection là où il n'y a pas lieu de le faire. Le /ø/ ou le /œ/ seront rapprochés soit de /o/ ou /ɔ/, postérieurs, soit de /e/ ou /ɛ/ antérieurs. Nous avons trouvé l'exemple de /ø/ prononcé [o] du corpus précédent, mais par expérience nous pouvons affirmer qu'un mot comme peur pourra osciller entre [pɛrə] et [pɔr][1]. Enfin, la lettre « e » correspondant à /ə/ est de facon récurrente prononcée [e]. Les nasales relèvent d'un traitement différent. En effet, si l'on exclut l'erreur de la prononciation de la consonne « n » qui peut rentrer dans le phénomène plus large de la prononciation des consonnes finales, pour ce qui est de l'articulation même, on s'aperçoit que l'erreur la plus fréquente concerne la graphie « en » qui n'est pas prononcée /ɑ̃/, mais qui calque l'italien [ɛn] et dans le meilleur des cas [ɛ̃], alors que les autres nasales ne posent pas de problème. Cela corrobore l'hypothèse d'analyse contrastive modérée (Oller/Ziahosseini 1970). C'est-à-dire que toutes les dissymétries ne produisent pas les mêmes effets. De fait, nous n'avons pas pris note de la façon récurrente de prononcer la nasale /ɑ̃/ comme [ã], c'est-à-dire avec des traits proches de l'accent régional du sud-est de la France, car cette prononciation ne pose donc aucun

problème de recevabilité, quoiqu'elle puisse apparaître comme une non-maîtrise des traits standards.

Les études du groupe de recherche IPFC et recherches ultérieures

L'exposition précédente se justifie pour avoir d'emblée une vision typologique des erreurs dans une perspective didactique que nous verrons dans la seconde partie. Toutefois, des études plus fines, et plus fiables du point de vue scientifique aussi bien sur le protocole de recueil des données que sur leur analyse assistée par ordinateur, sont nécessaires. Elles sont en cours au sein du groupe IPFC, *Interphonologie du français contemporain*, piloté par Sylvain Detey (Université Waseda), Isabelle Racine (Université de Genève) et Yuji Kawaguchi (Tokyo University of Foreign Studies), qui explore la prononciation des apprenants étrangers. On peut lire l'objectif du groupe de recherche sur le site du projet :

Ce projet est dédié à l'étude des systèmes phonético-phonologiques des locuteurs non-natifs du français, pour lesquels le français est une langue étrangère (FLE) ou seconde (FLS). Il s'agit donc de populations d'apprenants qui peuvent faire usage du français dans diverses situations et appartiennent de ce fait au monde francophone. Par interphonologie, on désigne généralement le nouveau système (phonético-)phonologique des apprenants d'une langue étrangère en cours de construction ou dans un état stabilisé.

Le groupe italien est dirigé par Enrica Galazzi (Università Cattolica di Milano) et rassemble des chercheurs de plusieurs universités italiennes (Milano Cattolica, Roma la Sapienza, Trieste (GALAZZI et al. 2013) et plus récemment Venise. Trois corpus ont été recueillis auprès d'étudiants universitaires selon le protocole de PFC (lecture de listes de mots et d'un texte, interview dirigée, interview libre,) et un 4e corpus, à Rome, auprès d'enfants. Plusieurs articles ont déjà été publiés et pour les enseignants du secondaire, nous attirons l'attention en particulier sur deux thématiques qui pourraient les intéresser : le phénomène de la liaison et les nasales. Sur l'analyse de la liaison Falbo C., Janot P., Murano M., Paternostro R. (2015) ont commencé un travail de repérage sur corpus et de description. Les recherches sont toujours en cours, et lors du colloque annuel 2018 IPFC, Murano, Janot et Jamet (en cours de publication) ont pu continuer à classer et quantifier les erreurs par catégories. En particulier une question qui a émergé est de savoir si dans le cas d'une liaison erronée comme union européenne, l'erreur relève de l'interférence et donc de la prononciation erronée du « n » qui entraîne alors un enchaînement, ou bien de l'hypergénéralisation d'une règle de liaison appliquée dans un contexte impossible, à savoir avec un nom singulier. Les données recueillies permettraient de soutenir la première hypothèse sur la consonne prononcée. Il est évident que l'intervention didactique ne sera alors pas exactement de la même nature, d'où l'intérêt de l'analyse précise de corpus. Pour les nasales, nous renvoyons à Floquet (2017) qui a travaillé sur un corpus à partir d'une tâche de répétition de mot et de lecture, où il montre le rôle joué par l'image graphique du mot corroborant les résultats d'Isabelle Racine (2015) avec un groupe d'apprenants hispanophones du français, en montrant donc le poids de l'écrit dans l'erreur phonétique notamment chez les adultes. Floquet (2016) étudie également la production des fricatives et, partant de l'observation d'erreur du type position \*[posisjõ] au lieu de [pozisjõ], il montre que, contrairement aux prédictions d'Arcaini (2000) sur la correspondance biunivoque entre le système français et le système italien, l'opposition /s/-/z/ est plus phonétique que phonologique

en italien. Ce que pourrait confirmer le fait que nous n'ayons pas relevé d'erreurs de ce genre, dans la mesure où nos apprenants sont de Vénétie où l'opposition /s/-/z/ est réalisée.

Les indications fournies permettent donc de mieux comprendre l'erreur. Notre postulat est que cette compréhension de la part de l'enseignant devrait améliorer la remédiation. Bien qu'aucune étude n'ait été faite sur le sujet en comparant une classe dont l'enseignant serait formé à la phonétique et une classe témoin dont l'enseignant n'aurait pas reçu cette formation, examinons néanmoins l'éventail des possibles de la remédiation.

# 2. Les interventions correctives de l'enseignant

En situation de classe, où les élèves sont amenés à s'exprimer oralement, que peut faire l'enseignant face à l'erreur qu'il repère ? Il peut agir à deux niveaux de remédiation, d'une part dans l'interaction corrective, d'autre part dans la mise en place d'explication et d'activités d'entraînement.

# 2.1. Nature de l'interaction corrective

L'interaction corrective *in itinere* prend plusieurs formes, et en particulier, elle peut être synchrone ou a-synchrone. Dans le premier cas, il s'agit d'une correction dans l'interaction enseignant-apprenant, au moment même où l'activité est accomplie et que l'erreur est perçue. Dans le second cas, l'intervention de l'enseignant intervient après coup. Soit l'enseignant donne un feedback sur les erreurs relevées à la main et il peut même faire intervenir les autres élèves qui auront eu la consigne d'écouter les erreurs des camarades et de les relever, soit il peut travailler à partir d'un enregistrement. Réécouter avec l'apprenant permettra d'unir l'évaluation à l'autoévaluation. En effet, rappelons que le fait d'écouter sa propre voix enregistrée – ce qu'en général on n'apprécie pas du tout – place le sujet dans une posture extérieure à lui-même, dans la mesure où, n'entendant sa voix que par le canal externe, sans les vibrations qui atteignent le tympan de l'intérieur lorsqu'on s'écoute parler en direct, un décalage psychologique se produit plus propice à l'autocorrection.

Arrêtons-nous un instant sur une autre branche de la recherche qui observe comment l'enseignant réagit à l'erreur lorsqu'il est en interaction orale avec les élèves en classe. Nous renvoyons à l'article de Lyster et Saito de l'université Mac Gill, *Interactional feedback as instructional input* (2010) où les deux auteurs dressent un panorama critique de nombreuses recherches expérimentales sur les différents types de feedback interactif et leur efficacité selon des variables comme le contexte, l'âge, les habitus pédagogiques de l'enseignant. Ils partent d'une synthèse taxonomique intéressante pour tout enseignant (2020 : 279). Trois types de rétroaction sont envisagés ; nous les présentons en insérant des exemples qui concernent la prononciation du français par des italophones, et beaucoup y reconnaîtront leur propre pratique :

a. explicit correction ou correction explicite : l'enseignant intervient explicitement pour corriger en faisant remarquer en quoi consiste l'erreur. Par exemple :

Apprenant italien : J'ai dix-huit ans [3e dizuit an]

Enseignant : [a], attention aux nasales ! Non hai diciotto asini !

b. le *recast* ou répétition remaniée : l'enseignant reprend ce qui vient d'être dit tout en fournissant l'output correct. La correction est donc implicite, la perception du feedback négatif repose sur la conscience que l'élève a des stratégies de remédiation de son professeur.

Apprenant italien : J'ai dix-huit ans [ʒe dizuit an]

Enseignant : Oui tu as dix-huit ans [dizuit a] et... avec une intonation qui invite l'interlocuteur à poursuivre.

Les recherches décrites montrent que cette forme soft de rétroaction est plus efficace dans les classes qui sont plutôt orientées vers l'apprentissage des formes correctes (*form oriented classes*), que dans les classes où ce qui prime dans l'activité proposée à l'élève est l'action et donc la transmission du sens (*content based classes*) (LYSTER & SAITO, 2010 :281), mais inversement, le recast permet de ne pas interrompre véritablement la communication. Si l'élève perçoit qu'il s'agit d'une correction, il pourra répéter la forme correcte et continuer ensuite son discours, et sinon, il continue sur sa lancée. Les auteurs citent une recherche qui montre que cette technique est plus efficace pour les erreurs phonologiques et grammaticales (p. 288).

c. le *prompt*, ou « encouragements », c'est-dire une forme d'intervention qui oblige l'apprenant à s'auto-corriger. A l'intérieur de cette dernière catégorie, plusieurs stratégies peuvent être adoptées : *elicitation, metalinguistic clues, clarification requests, and repetition*. Les recherches ont montré que ces formes de remédiation qui incitent l'apprenant à s'auto-corriger sont plus efficaces car elles permettent de mieux étayer (*scafold*) l'apprentissage même si elles peuvent apparaître négatives puisqu'elles pointent l'erreur (p 282).

L'élicitation consiste à demander explicitement à l'élève de redire ce qu'il vient de dire, ou bien à reprendre un segment qui vient d'être prononcé et de l'arrêter au moment où l'apprenant a commis une erreur, de façon à ce que ce dernier, conscient de la stratégie de son enseignant, comprenne qu'il a fait une erreur et cherche à y remédier. Par exemple :

Apprenant italien : Je n'avais pas le \*temps pour le faire

Enseignant : Je n'avais pas le...??

L'intonation montante incite l'apprenant à reprendre la prononciation du mot *temps* car il a compris qu'elle était erronée et à poursuivre en se corrigeant.

*L'indice métalinguistique* consiste à fournir à l'élève un indice pour reformuler sans erreur son énoncé.

Apprenant italien : Je n'avais pas le \*temps ...

Enseignant: Attention aux consonnes finales qui sont muettes...

Apprenant italien. Pas le temps de le faire

La *demande de clarification*. Le professeur se met dans la peau d'un interlocuteur qui ne comprend pas le segment erroné.

Apprenant italien : Je n'avais pas le \*temps ...

Enseignant : Pardon ? Je n'ai pas compris/entendu

La *répétition*. Le professeur répète l'erreur mais avec une intonation telle que l'apprenant comprend où il doit intervenir

Apprenant italien : Je n'avais pas le \*temps ...

Enseignant : pas le tempe ???

À la fin de leur parcours, les auteurs concluent à l'utilité d'utiliser sciemment toutes ces techniques, car même si elles renvoient à l'élève du négatif, et par conséquent la conscience d'avoir fait une erreur, elles sont un puissant instrument de remédiation. Ajoutons que la remédiation de type prompt peut aussi être non verbale : un signe de la tête, de la main peut avoir la même fonction signalétique.

Il va sans dire que toutes ces opérations de remédiation ne peuvent fonctionner que si un climat de confiance est tissé entre l'enseignant et l'apprenant, et que l'erreur n'est pas vécue comme une « faute », mais comme un phénomène normal dans le parcours d'apprentissage. Le fait de la souligner perd ainsi de sa négativité psychologique. Un autre facteur est important, pour la correction phonétique, comme pour toute autre forme d'apprentissage, c'est la motivation que l'enseignant réussit à insuffler à son apprenant qui va pouvoir se fixer comme objectif d'améliorer sa performance. Sans ce désir d'affiner sa production, il est fort probable que toute tentative de remédiation soit vouée à l'échec. L'expérience décrite par Galazzi (2008) auprès d'une jeune

apprenante introvertie en est la preuve. Le préalable à toute efficacité dans la remédiation a été psychologique : apprendre la confiance en soi, à travers des techniques corporelles de respiration et de positionnement du corps pour mieux prononcer, et chasser des représentations négatives le plus souvent inconscientes comme celle d'avoir honte de prononcer un son avec les lèvres en avant.

# 2.2. La légitimité de l'enseignant

Les activités que nous venons de décrire impliquent une grande sensibilité à l'erreur de phonétique. Or la plupart des enseignants en poste n'ont pas bénéficié de formation spécifique durant leurs études et par conséquent y accordent souvent peu d'importance. Nous rejoignons Astolfi qui voit dans les habitus scolaires une des causes de l'erreur. Et il n'est pas rare que certains de nos étudiants qui arrivent en première année d'université aient fossilisé des erreurs qui ne leur ont jamais été corrigées. Or comme l'affirment Lyster & Saito (2010 : 278), le feedback porte à des améliorations que n'ont pas les groupes témoins sans feedback. Et peut-être que ces erreurs ne sont pas corrigées parce qu'elles sont aussi le fait de l'enseignant lui-même qui a un accent plus ou moins prononcé. Ne pas avoir d'accent est en effet une exception que l'on trouve chez des locuteurs bilingues de naissance ou bien chez des individus qui ont une oreille particulièrement aquerrie au point d'arriver à un mimétisme presque parfait[2]. Mais nous savons tous que ce n'est pas la règle, et cela est parfaitement normal dans la mesure où la plasticité cérébrale sur ce point s'arrête plus ou moins à 12 ans (LENNEBERG 1967), et que le « crible phonologique » décrit par Troubetskoy après Polivanov en 1939 [1967] produit une sorte de surdité envers la langue non native chez l'apprenant. Cette surdité peut même risquer de déteindre sur l'enseignant lui-même qui a force d'entendre des prononciations erronées finit par ne plus les entendre. Les progrès doivent alors intervenir à travers un apprentissage plus conscient. Par conséquent la formation continue des enseignants en phonologie apparaît indispensable. C'est la conclusion à laquelle aboutissent Bosisio et Murano (2017). Les autrices réfléchissent à la formation de l'enseignant, en partant des textes officiels italiens (La buona scuola) et européens Profil européen pour la formation des enseignants de langues, Portfolio européen pour la formation initiale des enseignants de langues. Elles ont fait passer les tests de IPFC aux participants aux cours de formation en vue des concours de l'enseignement (TFA), accompagnés d'un questionnaire d'autoévaluation. Leur analyse de la prononciation des futurs enseignants s'est ensuite concentrée sur les voyelles arrondies antérieures /y/, /ø/ et /œ/ avec l'évaluation perceptive de locuteurs non natifs mais parfaitement bilingues. Elles découvrent par exemple que /y/, non seulement peut être prononcé /u/ comme on s'y attend, mais aussi avec une diphtongue /jy/, ce qui est partiellement conforme à la cible mais constitue néanmoins une erreur, tandis que la prononciation de /ø/ et /œ/ présente un peu moins d'erreurs et se réalise comme nous l'avons expliqué plus haut. Tout en observant l'hétérogénéité parmi les aspirants-professeurs, elles constatent qu'ils sont loin d'être à l'abri des fautes de prononciation dont ils ne sont par ailleurs généralement pas conscients. Nous partageons donc pleinement la nécessité d'inclure la phonétique de façon plus systématique dans les cursus universitaires, avec peut-être un poids majeur à lui accorder lors de la sélection des futurs enseignants.

### 2.3. Les activités d'entraînement

Toutefois, l'enseignant non-natif dispose aujourd'hui de toute une gamme d'aides à la formation en phonétique. Nous les évoquons très brièvement car cela va au-delà du traitement simple de l'erreur, dans la mesure où cela investit tout le champ de l'apprentissage de la prononciation et nous renvoyons à la table ronde qui a conclu le colloque DoRif, *Les z'oraux*, à Venise (JAMET, 2016).

#### Les outils

Tout d'abord le manuel de langue qui offre une section de phonétique dans ses unités d'apprentissage. Face à la phonologie-phonétique, les manuels publiés en France pour un public international apparaissent trop génériques par rapport à des manuels publiés en Italie qui en principe circonscrivent le champ des activités aux erreurs potentielles des apprenants italiens. Le même défaut, accentué, apparaît pour les ouvrages d'entraînement à la phonétique où de nombreux chapitres sont inutiles pour les Italiens. Il manque aujourd'hui un ouvrage de phonétique pensé exclusivement pour un public italien.

Le document authentique de tout type – de la chanson aux informations, du bulletin météo à l'émission de variétés –, désormais facilement accessible avec le TBI, devient incontournable pour offrir des inputs plus naturels. Isabelle Racine dans la table ronde de clôture du colloque DoRiF *Les z'oraux*, à Venise en 2016 (Jamet, 2016) souligne l'importance de l'écoute de voix différentes pour arriver à catégoriser le phonème (entité abstraite) par rapport à la classe des phones entendus. L'authenticité peut même être accentuée dans les échanges avec des locuteurs de l'autre langue. Les classes e-tandem sont autant de contacts qui favorisent l'intériorisation de la prononciation.

#### Les stratégies didactiques

L'équilibre ensuite est à trouver entre l'apprentissage conscient de type métalinguistique et un apprentissage plus mimétique. Pour le premier, l'usage des symboles phonétiques, les explications articulatoires comme par exemple : « pour prononcer un /y/, prononcez un /i/, puis projetez les lèvres en avant (arrondies comme pour le /u/) en gardant la langue dans la position du /i/ », les techniques d'orthophonie où l'on associe les gestes à l'articulation du son peuvent trouver leur place. Parallèlement on peut aussi travailler sur la phonétique par imprégnation guidée. En effet, comme le soulignent Baqué et Boureux, la prosodie (accent, rythme, intonation) joue un rôle très important à la fois dans la perception et la production orale et les sons peuvent être appris à l'intérieur de patterns intonatifs.

En outre, il faut bien se rappeler que la production orale est strictement liée à la compréhension orale. Le phénomène de la surdité phonologique aux phonèmes d'une langue inconnue est réel ; c'est parce qu'on entend mal, à cause des habitus d'écoute des fréquences de notre propre langue, qu'on produit mal. Plusieurs interlocuteurs de la table ronde de clôture du colloque DoRiF (Jamet, 2016), ont souligné cette nécessité de travailler d'abord l'écoute (Guimbretière, Baqué), d'une part pour apprendre à segmenter le flux sonore, d'autre part pour ouvrir l'oreille non seulement au standard mais à la variation.

## Conclusion

La table ronde du colloque *les Z'oraux* est une bonne synthèse des différentes possibilités d'action concernant la phonologie sur le versant FLE : importance de la formation des futurs enseignants, nécessité de l'écoute, introduction de la phonologie par le rythme. Sur ce dernier point, des études mériteraient d'être faites concernant le rôle que jouent la prosodie et la vitesse d'élocution sur la recevabilité du message. Une observation empirique sur le terrain suggère qu'une erreur phonétique passe mieux dans un discours assuré où la prosodie est correcte que dans le cas contraire. Inversement, même, il est fréquent que des natifs fassent répéter un étranger, alors qu'il n'y aurait pas d'erreur formelle articulatoire, mais une intonation qui trahit un manque d'assurance.

Tout cela pourra être investigué dans le groupe de recherche sur l'accent étranger qui s'est mis en place à l'Université Ca' Foscari de Venise dans le cadre du projet d'excellence du *Dipartimento di studi linguistici e culturali comparati* et qui s'attache à examiner le poids que l'accent étranger peut avoir dans la représentation que l'on se fait d'un locuteur et de sa maîtrise de la L2, et à définir des degrés d'acceptabilité. En effet, comme il est difficile d'effacer toute trace d'accent, notamment chez un locuteur qui a appris après l'âge de 12 ans, cette réflexion apparaît nécessaire et contribuera à mieux savoir se situer face à l'erreur en phonétique/phonologie.

kə sə parkur syr le zercer ã fonolozi puis uvrir la vwa no sceləmã a ynə mejcerə köpreãsjo də la natyrə də se dernjerə pur ameljore lapratisazə mez osi a yne rəkonesãsə də lytilite dynə formasjo pur lez ãsenjã.

# Références bibliographiques

ARCAINI, Enrico, Italiano e francese: un'analisi comparativa, Torino, Paravia, 2000.

BLANCHET, Philippe, Discriminations, combattre la glottophobie, Paris, Textuel, 2016.

BOSISIO, Cristina, *Interlingua e profilo d'apprendente. Uno sguardo diacronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*, Milano, EDUcatt Università cattolica, 2012.

BOSISIO, Cristina, MURANO Michela, « Un nouveau terrain d'enquête : la compétence phonologique des futurs enseignants », in GALAZZI Enrica, JAMET Marie-Christine (eds), Les z'oraux, Les français parlés, entre sons et discours, Repères- DoRif, 12, 2016.

#### http://www.dorif.it/ezine/ezine articles.php?id=341

COGNIGNI, Edith, ANQUETIL, Mathilde, « Errare paedagogicum est?, Disagio linguistico e percezione dell'errore negli apprendenti universitari di lingue straniere (1º partie), Alberto Sordi et l'examen de français, ou comment travailler sur les représentations de l'erreur (2ème partie) », *HETEROGLOSSIA*, n. 13, EUM, università di Macerata, 2014.

#### http://riviste.unimc.it/index.php/heteroglossia/index

CORDER, Stephen Pit, « Idiosyncratic Dialect and Error Analysis », *IRAL*, Vol. XI/2, 1971, p.147-160.

CORDER, Stephen Pit, Error analysis and interlanguage, Oxford, Oxford University Press, 1981.

DEBYSER, Francis, HOUIS, Maurice, ROJAS NOYAU Colette, *Grille de classement typologique des fautes*, Paris, BELC, 1967.

FALBO, Caterina, JANOT, Pascale, MURANO, Michela, PATERNOSTRO, Roberto, « Gran[d] émoi à l'Unio[n] européenne: studenti italofoni di FLE alle prese con la liaison », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 102, 2015, p.27-41.

FLOQUET, Oreste, « Le fricative dentali e alveo-palatali in francese e in italiano: differenze fonologiche e ricadute acquisizionali», in PUATO Daniela, *Lingue europee a confronto. La linguistica contrastiva tra teoria, traduzione e didattica*, Roma, Sapienza Università Editrice, 2016, p. 19-29.

https://www.researchgate.net/publication/318641238\_Le\_fricative\_dentali\_e\_alveo-palatali\_in\_francese\_e\_in\_italiano\_differenze\_fonologiche\_e\_ricadute\_acquisizionali

FLOQUET, Oreste, « Sur la réalisation des voyelles nasales du français par des italophones : une première enquête exploratoire», in GOBET-JACOB, Stéphanie et TREVISIOL-OKAMURA, Pascale, *Acquisition des langues. Approches comparatives et regards didactiques*, Rennes, PUR, 2017, p. 145-159.

GALAZZI, Enrica, « Accent natif où es-tu? », *Journées d'étude : Locuteur quasi-natif ou apprenant très avancé : regards croisés de sociolinguistique et d'acquisition, RILA*, septembre-décembre 2008, p. 115-128.

GALAZZI, Enrica, « Du locuteur natif à l'étranger expert: quel(s) modèle(s) de prononciation pour les apprenants de FLE dans la société globalisée? », in *Didactique de la Phonétique et Phonétique en Didactique du FLE, Université Charles*, Éditions Karolinum, Prague, 2015, p. 69-78.

GALAZZI, Enrica, FALBO, Caterina, JANOT, Pascale, MURANO, Michela, PATERNOSTRO Roberto, « Autour d'un corpus d'apprenants italophones de FLE : présentation du projet Interphonologie du Français Contemporain – italien », in *Repères DoRiF*, n. 3, Projets de recherches sur le multi/plurilinguisme et alentours, septembre 2013.

#### https://www.dorif.it/ezine/ezine\_articles.php?art\_id=93

GALAZZI Enrica, PATERNOSTRO Roberto, « Locuteurs de FLE en contact : un défi pour la didactique de la parole aujourd'hui », in *L'oral dans tous les sens: de la phonétique corrective à la didactique de la parole*, Coordonné par Laura Abou Haidar et Régine Llorca, *Le Français dans le Monde. Recherches & Applications*, n. 60, 2016, p.27-34

GALAZZI, Enrica, PATERNOSTRO, Roberto, « Francophonie(s) en contact : quels enjeux pour la prononciation du français », *Études romanes de Brno*, n. 2, 2018, p. 253-266.

JAMET, Marie-Christine, «Contacts entre langues apparentées: les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français», *Synergies Italie*, 5, 2009, p. 49-59.

JAMET, Marie-Christine, «La complexité linguistique est-elle complexe pour l'apprentissage? Nature et interprétation des erreurs, et en particulier des erreurs de syntaxe dans des productions écrites d'apprenants italophones du français». Paprocka-Piotrowska, Urszula; Sonia Gerolimich, Claire M. (éds.), *La complexité en langue et son acquisition*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL & KUL, 1-15, 2013.

JAMET Marie-Christine, (coordonnée par) «Table ronde. La phonétique en didactique du FLE, modèles, activités, évaluations», in GALAZZI Enrica, JAMET, Marie-Christine (eds), Les z'oraux-les français parlés entre sons et discours, Repères DoRif, n. 12, juillet 2017.

#### https://www.dorif.it/ezine/ezine\_articles.php?art\_id=344

LADO, Robert, *Linguistics across Cultures*, Ann Arbor: University of Michigan Press, [1957] 1971.

LENNEBERG, Eric H., Biological Foundations of Language, New York, Wiley, 1967.

LYSTER, Roy, SAITO, Kasuya, "Interactional feedback as instructional input: A synthesis of classroom SLA research", *Language, Interaction and Acquisition*, n. 1, 2010.

http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder id=0&dvs=1546106386244~831

MARQUILLÓ LARRUY, Martine, L'interprétation de l'erreur, Paris, CLE International, 2003.

MURANO, Michela, PATERNOSTRO Roberto, « Les italophones », in DETEY, Sylvain, Isabelle RACINE, Isabelle, KAWAGUCHI, Yuji, EYCHENNE, Julien (eds), *La prononciation du français dans le monde : du natif à l'apprenant*, Paris, CLE International, collection Références, 2016, p. 149-154.

PUJOL, Mercé, VÉRONIQUE, Daniel, L'acquisition d'une langue étrangère: Recherches et perspectives, Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie; 63 Genève: faculté de psychologie, 1991.

#### https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92992

OLLER, John.W, ZIAHOSSEINI, Seis M, "The contrastive analysis hypothesis and spelling errors", *Language Learning*, volume 20, issue 2, 1970, p. 183-189.

https://www.researchgate.net/publication/229605702\_The\_contrastive\_analysis\_hypothesis\_and \_spelling\_errors

PATERNOSTRO, Roberto, « L'éveil à la variation phonétique en didactique du français langue étrangère : enjeux et outils », *Lidl*, 50, 2014, p. 105-124.

#### https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4923821

PATERNOSTRO, Roberto, « Vers une didactique de l'oralité en FLE : l'apport du numérique », Rivista di psicolinguistica applicata, n. 1, 2020, pp. 83-100.

RACINE, Isabelle, « La liaison chez les apprenants hispanophones avancés de FLE », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, vol. 102, 2015, p. 147-167.

SELINKER, Larry, « Interlingua », [1972] in ARCAINI, Enrico et PY, Bernard (eds), *Interlingua, aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma, Istituto dell'encicopedia italiana, 1984, p. 25-48.

SELINKER, Larry, Rediscovering Interlanguage, London, Longman, 1992.

TOMBOLINI A., 2016, "Analisi degli errori nella produzione orale in francese lingua straniera: studio di caso", *Annali di Ca' Foscari. Serie occidentale* [online], ISSN 2499-1562 Vol. 50 – Settembre 2016 [print] ISSN 2499-2232

http://uve-iua-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN\_datacite10135 905&context=PC&vid=unive\_new\_ui&lang=it\_IT&search\_scope=unive\_tutte\_le\_risorse&adaptor =primo\_central\_multiple\_fe&tab=default\_tab&query=any,contains,tombolini%20annalisa

TROUBETZKOY, Nikolai S., *Principes de phonologie* (Grundzüge der Phonologie,[1939], Klincksieck, Paris, 1967.

VÉRONIQUE, Daniel, «Recherches sur l'acquisition des langues secondes: un état des lieux et quelques perspectives» [online], *Acquisition et interaction en langue étrangère AILE*, n. 1, URL, 1992, 5-36.

#### https://journals.openedition.org/aile/4845#article-4845

WEINREICH, Heinrich, *Languages in Contact: Findings and Problems*. Prefazione di André Martinet. The Hague: Mouton, 1953.

Sitographie

#### IPFC http://cblle.tufs.ac.jp/ipfc/

- [1] Bosisio et Murano (2017) présentent des occurrences attestées dans leur corpus : euros [oRo], feutre [fotR], jeûne [ʒon], heureux [oRo]), ou bien (euros [eRo], bonheur [bɔnɛR], heure [ɛR])
- [2] Marie-José Palmen, TheoBongaertset ErikSchils (1997) concluent leur étude en montrant qu'il est possible que des apprenants tardifs puissant être perçus comme natifs, mais il faut pour cela des conditions favorables, in « L'authenticité de la prononciation dans l'acquisition d'une langue étrangère au-delà de la période critique : des apprenants néerlandais parvenus à un niveau très avancé en français.", AILE, n° 9

#### Per citare questo articolo:

Marie-Christine JAMET, « Les erreurs en production orale relevant du système phonologique. De la nature de l'erreur à sa remédiation», Repères DoRiF, Ateliers Didactique et Recherches, n. 2 – La didactique de l'erreur, Fédération Alliances Françaises d'Italie et DoRiF Università, Roma dicembre 2020,

https://www.dorif.it/reperes/marie-christine-jamet-les-erreurs-en-production-orale-relevant-du-syst eme-phonologique-de-la-nature-de-lerreur-a-sa-remediation/

Michel Vergne

Analyse et classement des fausses analogies entre l'italien et le français : les (re)connaître, les enseigner
Michel Vergne
Alliance Française di Bari
didattica@afbari.it

#### Résumé

Cet article a été rédigé après deux formations co-organisées par le Do.R.I.F. et la Fédération des Alliances Françaises d'Italie qui ont eu lieu à Matera le 27 septembre 2019 et à Venise le 17 janvier 2020.

Les fausses analogies sont des erreurs récurrentes dans les productions orales et écrites des apprenants italophones. Une partie de l'intervention portera sur la recherche d'une définition opératoire du terme « fausse analogie » en partant des différentes propositions des linguistes. Ce premier travail définitoire se révèle nécessaire en vue d'un classement des erreurs résultant de fausses analogies. L'objectif de l'intervention est donc de fournir aux enseignants des outils leur permettant de reconnaître une typologie d'erreurs et d'en comprendre l'origine. Un enseignant doit être à même de s'expliquer et d'expliquer les causes de certaines erreurs pour que l'erreur devienne à son tour l'occasion de découvertes et d'approfondissements de la langue.

#### Introduction

Lorsque deux langues sont en contact et qu'elles sont proches (c'est le cas de l'italien et du français), on constate souvent l'apparition d'interférences qui se manifestent par des erreurs plus ou moins graves à l'écrit et à l'oral. La réaction de l'enseignant à ces erreurs est alors dictée par deux démarches méthodologiques distinctes. La première consiste à éviter tout contact entre la langue maternelle de l'élève et la langue étrangère qui est en cours d'apprentissage, en interdisant l'usage, en classe, de celle-là. Ce sont les formules que l'on entend quand certains professeurs déclarent fièrement : « Dans ma classe on ne parle qu'en français » ou « C'est comme s'il y avait une frontière sur le seuil de la porte ». Ces déclarations ne sont pas sans rappeler l'approche communicative qui a toujours privilégié un emploi unique de la langue étrangère pendant les heures de cours, en laissant de côté la langue maternelle de l'apprenant. La deuxième démarche méthodologique de l'enseignant aura, au contraire, une influence décisive sur la façon d'aborder les erreurs causées par ces interférences. En effet, c'est en comparant les deux langues avec les élèves que l'on pourra remédier aux erreurs, voire même, c'est en les anticipant qu'on arrivera à un niveau de langue satisfaisant. D'ailleurs le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) présente parmi les activités langagières comme la réception, la production, l'interaction, une activité appelée « médiation » en la définissant de la façon suivante : « Les activités écrites et/ou orales de médiation permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une reformulation accessible

d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct » (CONSEIL DE L'EUROPE 2001 : 18). Ainsi, lorsque le CECRL mentionne explicitement « la traduction » et « l'interprétariat », il réhabilite dans la salle de classe l'usage de la langue maternelle de l'élève. Cette précision a son importance étant donné qu'elle justifie l'étude des fausses analogies en classe de FLE parce qu'on y accepte à nouveau la présence de deux langues.

En guise de préambule, un autre point sera traité afin d'expliciter le choix de la notion de fausses analogies qui apparaît dans le titre de cet article. Il aurait été également possible de parler de faux amis, de mots-sosies (BANCHET VESLOT 1923) ou d'utiliser des tours plus longs comme « ces mots qui vous trahissent tout en vous souriant » (DEROCQUIGNY, KŒSSLER, 1928 : XIII). Le choix des termes fausses analogies renvoie à un phénomène certainement plus large et plus proche de la logique que le couple de mots faux amis, utilisé davantage par les enseignants et par les traducteurs (WALTER 2001 : 101).

#### 1. Analogies et fausses analogies

Parler d'analogie signifie, en effet, que l'on remarque une similitude entre deux choses, de nature ou de classe différente. Il s'agit d'un « raisonnement qui consiste à examiner une relation entre un objet de pensée A et un objet B, puis en déduire un objet D en appliquant la relation inférée à un quatrième objet C. Ce qui nous permet d'énoncer que C est à D ce que A est à B ». (SAHIRI 2013 : 73). Pour faire comprendre à un public non averti le fonctionnement de l'analogie il est possible de commencer par des phrases à compléter dans lesquelles il manque l'objet C et l'objet B de l'énoncé précédent. Ainsi il sera proposé: « ... est à bicyclette ce que châssis est à ... ». Le fait d'être en mesure de trouver les éléments manquants : « Cadre (C) est à bicyclette ce que châssis est à voiture (B) » permet d'entrevoir les mécanismes de raisonnement de l'analogie. Il va de soi que pendant cette phase de découverte le jeu peut porter sur la recherche d'autres lettres comme (D) et/ou (A). « Cadre (C) est à ... (D) ce que ... (A) est à voiture (B) ».

Ce schéma peut être repris également d'un point de vue linguistique pour comprendre les analogies que les élèves font au cours de l'apprentissage d'une langue. Le mot italien conversazione ressemble beaucoup au mot français conversation. Ainsi un apprenant italien devant un texte français suivra le raisonnement suivant s'il voit pour la première fois le mot conversation : la forme du mot français conversation ressemble à la forme du mot italien conversazione, l'élève connaît la signification du mot conversazione en italien, il en déduit donc le sens du mot en français par analogie. Ainsi lorsque l'apprenant découvre la forme du mot conversation en langue 2 [FM de L2], il a en mémoire la relation (R1) existant entre la forme du mot conversazione en langue 1 [FM de L1] et la signification du mot conversazione en langue 2 [FM de L2] et la forme du mot conversazione en langue 1 [FM de L1] lui permet de projeter une relation (R2) à partir de la relation (R1) pour en déduire la signification du mot conversation en langue 2 (SM de L2).

Le raisonnement précédent peut donc être représenté avec la même formule :

(C) [FM de L2] est à (D) [SM de L2] ce que (A) [FM de L1] est à (B) [SM de L1]

Le raisonnement diffère lorsque l'élève se trouve en situation de production puisqu'il a beaucoup plus de risque d'arriver à un résultat erroné étant donné qu'il ne dispose pas d'une (C) [FM de L2] qui soit sûre. À partir d'une (A) [FM de L1] il fait des hypothèses provenant de ses observations linguistiques et de son intuition sur la création du mot. Reprenant l'exemple de conversazione, il aura observé que la plupart du temps en français, le suffixe italien -zione correspond à -tion ; ce qui lui permettra en l'occurrence de « tomber juste » en créant le mot conversation. « Toute création doit être précédée d'une comparaison inconsciente des matériaux déposés dans la langue » pour employer les mots de Saussure (SAUSSURE 1995 : 227). Cependant, en situation de production, l'apprenant n'aura pas toujours cette chance du débutant.

Après avoir vu les principaux éléments qui caractérisent un raisonnement par analogies, l'attention portera plus précisément sur les erreurs engendrées par de mauvaises déductions.

Bien que les langues apparentées comme l'italien et le français soient suffisamment transparentes pour assurer une progression rapide aux apprenants, de nombreuses erreurs proviennent aussi du fait de cette trop grande ressemblance. Lorsque le contexte n'est pas suffisamment précis, combien de fois nos petits élèves italiens ont été tentés de traduire boudin par budino ou limonade par limonata tout simplement parce que ces termes se ressemblent trop pour que l'on n'établisse pas un rapport de signification (erroné) entre eux. Tous les problèmes sont là, dira-t-on, dans la ressemblance, la similitude, voire parfois l'identique. La relation (R1) n'est pas comparable à la relation (R2) car la [SM de L2] diffère de la [SM de L1].

La formule employée à plusieurs reprises dans les lignes précédentes s'est révélée fort utile pour saisir la logique intrinsèque aux fausses analogies. Toutefois, il faut également recourir aux définitions des faux-amis pour entamer une réflexion appropriée. Précisons aussi que cette alternance terminologique entre faux-amis et fausses analogies est à élucider dès à présent. En effet, par fausses analogies on considère une notion beaucoup plus large qui englobe toutes les nuances définitoires des faux-amis.

#### 2. Définitions de faux-amis

Les deux premières définitions qui seront données appartiennent à des dictionnaires généraux de la langue française qui, évidemment, n'approfondissent pas la notion, bien que leur point de vue soit particulièrement intéressant pour considérer le phénomène observé. En effet, Le Larousse donne la définition suivante de faux-ami : « Terme d'une langue qui présente une ressemblance avec un terme d'une autre langue, mais qui n'a pas le même sens ». Elle met l'accent sur le fait que pour avoir de faux-amis il faut qu'il y ait deux langues en présence – ce qui n'a pas toujours été le cas puisque Kœssler affirme qu'il existerait des faux-amis à l'intérieur d'une même langue – (KŒSSLER 1975 : 11-13) et que, malgré la ressemblance des termes, leur sens soit différent.

Au contraire, à la lecture de la définition du Robert, certains points ne sont pas précisés : « Mot qui, dans une langue étrangère, présente une similitude trompeuse avec un mot de sa propre langue (Le Robert) ». En effet, la définition du Robert, bien qu'elle rejoigne en partie la définition du Larousse sur la présence de deux langues et sur la ressemblance pour l'une et la similitude pour l'autre, évince la notion de sens pour utiliser un terme moins précis comme « une similitude trompeuse ». Ainsi, en suivant cette logique, pourrait-on considérer comme faux-ami des ressemblances orthographiques d'une langue à une autre sans qu'il y

ait toutefois différence de sens. Par exemple persona en italien qui s'écrit avec un seul n pourrait être considéré comme « une similitude trompeuse » avec le mot français personne qui s'écrit avec deux n. Bien entendu, que l'on adhère à l'une ou à l'autre définition cela change la donne au moment du classement des faux-amis. Si les faux-amis vont au-delà d'un problème de sens différents, le classement comportera beaucoup plus de catégories distinctes.

Une autre définition, cette fois plus complète, prise dans le Dictionnaire de la linguistique, met en relief d'autres aspects caractéristiques des faux-amis : les faux amis désignent « des mots d'étymologie et de forme semblables, mais de sens partiellement ou totalement différents [...] Et également des associations de mots trop exclusifs, dues à une association trop fréquente par la traduction » (MOUNIN, 1999).

La première particularité de cette définition réside dans le fait que les fausses analogies sont circonscrites à un domaine bien déterminé puisqu'il s'agit de considérer les termes qui se ressemblent formellement et qui sont issus d'une même étymologie. Cela signifie, en prenant un exemple concret, que le mot français biche qui ressemble au mot italien biscia est considéré comme une fausse analogie étant donné qu'ils proviennent tous deux du latin bestia cependant la définition précédente exclut a priori le mot français limon (du latin populaire limo) et le mot italien limone (de l'arabe laymun) parce qu'ils ont des étymologies totalement différentes.

Le deuxième point à relever dans cette définition concerne les adverbes « partiellement ou totalement différents » à propos du sens. Cela nous conduit à une distinction entre les fausses analogies totales (ou complètes, strictes, absolues) et partielles. On appelle fausses analogies totales les mots de deux langues qui se ressemblent formellement mais qui n'ont aucun sens en commun. En d'autres termes, si l'on procède à une lecture sémasiologique (lecture des définitions dans un dictionnaire) de chacun des termes et qu'on croise leur champ onomasiologique (c'est-à-dire en partant du sens), aucune définition du premier terme ne correspondra à une définition du deuxième. D'un point de vue didactique les élèves devront mémoriser que ces termes se ressemblent mais en aucun cas ils ne pourront être traduits l'un par l'autre. Inversement, les difficultés seront plus nombreuses lorsqu'il s'agira de fausses analogies partielles étant donné que ces dernières, une fois que l'on aura établi les liens entre les champs sémasiologique et onomasiologique, auront dans certains contextes des sens identiques et dans d'autres des sens différents. Afin de rendre plus explicites les différences entre fausses analogies totales et partielles, les schémas suivants seront proposés :

Fig.1: Représentation des fausses analogies totales gita / gîte

Fig.2 : Représentation des fausses analogies partielles ricetta / recette

Les fausses analogies qui posent le plus de problèmes aux apprenants sont celles de la fig.2 parce que les élèves ont tendance à associer les formes des mots ricetta / recette dans tous les contextes d'emploi alors que les définitions coïncident uniquement pour le domaine de la cuisine. C'est-à-dire qu'un petit Italien peu attentif utilisera le mot recette (à la place

d'ordonnance) quand il ira chez un médecin ou un pharmacien français. Il faut ajouter une ultime considération à propos des fausses analogies partielles : cette relation d'intersection représentée en fig.2 implique que ces mots sont des fausses analogies aussi bien pour un Français que pour un Italien. Par contre, lorsqu'il s'agit d'une relation d'inclusion (voir fig.3) le mot est une fausse analogie seulement pour un locuteur.

Fig.3: représentation des fausses analogies partielles avec une relation d'inclusion

Après avoir observé la fig.3 on peut dire que la langue italienne non scientifique ne fait pas de distinction entre les pingouins des mers arctiques (au nord) et les manchots des régions antarctiques (au sud) en désignant les deux animaux avec le même mot pinguino (WALTER 2011: 30). Par conséquent quand un Italien verra dans un texte le mot français pingouin il traduira toujours de façon juste par pinguino. Au contraire, en partant de la langue italienne le mot pinguino pourrait être source d'erreur puisqu'il faudra comprendre s'il s'agit de l'animal de l'hémisphère nord ou sud.

Enfin le troisième élément de la définition prise dans Le dictionnaire de la linguistique qu'il faut souligner concerne les « associations trop fréquentes par la traduction ». Parfois les enseignants très attentifs à éviter des erreurs de base favorisent l'apparition de nouvelles erreurs. Par exemple, à force de répéter à de jeunes apprenants que le mot italien nome correspond à prénom en français et que cognome correspond à nom, on les incite à créer des paires de mots inséparables dans la traduction ce qui va expliquer le type d'erreur suivant : « Ce magasin a un très beau prénom\* » à la place de « Ce magasin à un très beau nom ».

Cette étude des définitions des fausses analogies prises dans deux dictionnaires de français général et dans un dictionnaire plus technique aura permis de cerner et de délimiter les phénomènes linguistiques liés à cette typologie d'erreur. La nature des erreurs faites par les élèves doit être analysée par l'enseignant pour leur donner une explication suffisamment précise qui leur permettra de comprendre le fonctionnement de la langue et donc l'origine de l'erreur. Ainsi, afin de rendre plus aisée l'identification des erreurs commises, un classement (KISS 2002) des fausses analogies sera proposé. Cependant il faut l'appréhender non pas comme un outil théorique qui reflèterait tous les cas de figure mais plutôt comme une synthèse entre la littérature scientifique sur les fausses analogies et une pratique d'enseignement qui s'est intéressée à lister et classer les erreurs des apprenants.

#### 3. Classement des fausses analogies

Les mêmes termes pourraient se retrouver dans plusieurs catégories parce que chacune d'entre elles met l'accent sur un aspect et n'exclut pas la possibilité de catégories plus ou moins perméables.

#### 3.1. L'aspect sémantique

Cette catégorie regroupe les mots qui se ressemblent mais qui ont un sens différent et distingue les fausses analogies partielles et complètes. Il s'agit de loin de la catégorie la plus intéressante pour faire réfléchir les élèves à leurs fréquentes erreurs de traduction. Une fois que l'on a vu en classe ce que sont le champ sémasiologique et le champ onomasiologique (en évitant d'employer des termes aussi techniques avec des élèves), un travail pourra être

effectué avec le groupe classe à partir de listes de mots (ex : ladre/ladro ; fantasme/fantasma ; discret/discreto) pour distinguer les fausses analogies partielles et complètes. Ce moment est important pour l'élève parce qu'il apprendra à utiliser correctement les dictionnaires unilingues (papier ou numérique) et ne se contentera plus de relever de façon aléatoire ce que lui propose le dictionnaire bilingue.

#### 3.2. L'aspect stylistique

Ici, l'attention est focalisée sur la différence stylistique qui existe entre une langue et l'autre pour deux expressions qui se ressemblent. Le problème n'est pas au niveau sémantique, étant donné que les expressions ont presque le même sens, mais il porte sur le registre de langue. Pour donner un exemple coloré, me ne fotto ne correspond pas à l'expression je m'en fous, la forme italienne étant beaucoup plus vulgaire.

#### 3.3. L'aspect phraséologique ou de structure

On appellera fausses analogies de structure, les fausses analogies qui ont un sens global différent de leur sens structural. Par exemple senza dubbio et sans doute se ressemblent au niveau de la forme mais on ne peut traduire l'un par l'autre (DE GIOIA 2008). De nombreux mots composés sont à la base d'erreurs au moment de la production ou de la compréhension. Ainsi un élève italien peu attentif pourrait passer du mot portavoce au mot français porte-voix bien qu'ils n'aient malheureusement pas le même sens. La perte de vue du processus de figement des mots composés, des locutions figées ou expressions idiomatiques et des phrases figées donne souvent des effets comiques, voire même surréels, lorsque l'élève décide qu'il s'agit de termes qui fonctionnent comme des mots autonomes. Passer un savon à quelqu'un peut aboutir en italien à passare un sapone a qualcuno ce qui surprendra le lecteur ou l'interlocuteur. Il existe un grand nombre d'ouvrages qui recensent de façon humoristique par des illustrations la signification de chaque constituant des unités lexicologiques qui prêtent à confusion.

#### 3.4. L'aspect grammatical

Ici, le piège pour l'élève provient de l'existence d'un mot qui dans la même langue revêt la même forme pour deux fonctions grammaticales différentes. Fatturato peut, par exemple, être un nom ou un adjectif en italien et correspond à facturé en français en fonction d'adjectif et de verbe. Au contraire lorsqu'il a une fonction nominale on aura le chiffre d'affaires. Évidemment l'élève qui ne perçoit pas ces différences traduira par facturé quelle que soit la fonction grammaticale du mot. Bon nombre d'enseignants auront également rencontré le même genre d'erreur avec chimico et chimique.

#### 3.5. L'aspect phonétique

Ces fausses analogies proviennent d'une mauvaise prononciation due à l'influence de la langue maternelle de l'apprenant. Le locuteur en production orale va créer dans l'autre langue des ambiguïtés d'interprétation provenant de son incapacité à produire certains phonèmes. Certains italophones nous parlent d'une rue ou d'une roue, on ne comprend pas toujours si la personne a dit je finis ou j'ai fini ou encore dans certaines régions d'Italie si l'on parle de coussin ou de cousin.

#### 3.6. L'aspect culturel

Cette catégorie recense les termes qui se ressemblent d'une langue à l'autre mais qui renvoient à des notions culturelles et historiques éloignées. Par exemple le mot illuminisme

français ne correspond pas à l'illuminismo en italien ou encore scolastico est rarement traduit par scolastique. On ajoutera aussi l'exemple du mot fascisme que l'on pourrait également citer dans la catégorie « aspect phonétique ». Les apprenants italophones sont souvent tentés de prononcer ce mot à la française, par hypercorrection, même s'il faut noter que cette prononciation est admise mais considérée comme désuète.

#### 3.7. L'aspect homographique

Les mots qui appartiennent à cette catégorie s'écrivent exactement de la même façon dans les deux langues et diffèrent au niveau de leur signification. Parfois ils peuvent provoquer de mauvaises interprétations comme mare en italien et mare en français ou le pluriel cantine en italien et cantine en français ou encore confetti. D'autres fois, ils sont si éloignés au niveau du sens et de la prononciation que personne ne songerait à commettre une erreur de compréhension comme pour auge, merci. Cependant, cette catégorie des homographes est très utile pour créer des exercices de langue. Pour n'en citer qu'un qui fonctionne très bien auprès de publics variés : le jeu consiste à donner une liste de six ou huit homographes aux élèves en leur donnant comme consigne d'écrire un texte cohérent tout d'abord en français en utilisant les mots de la liste et de continuer ensuite l'histoire en italien en réutilisant ces mêmes mots puisqu'ils ont également une signification en langue italienne. Généralement la contrainte pour la rédaction génère un surcroît d'imagination chez les apprenants.

#### 3.8. L'aspect orthographique

Il ne s'agit plus de prendre en considération les différences de signification étant donné que les termes d'une langue à l'autre ont généralement presque la même signification. L'attention est portée sur la ressemblance formelle des termes qui, toutefois, diffèrent légèrement dans l'orthographe. Carota s'écrit avec deux t en français carotte, occasionale s'écrit avec deux n en français occasionnel.

#### 3.9. L'aspect de genre

Cette catégorie ne porte pas non plus sur les différences de signification mais sur les erreurs qu'engendre la ressemblance des termes d'un point de vue formel au point de faire oublier qu'ils sont de genre différent. Par exemple acquarello (m.) / aquarelle (f.) ; cereale (m.) / céréale (f.), periodo (m.) / période (f.) ; renna (f.) / renne (m.).

Les neuf catégories présentées sont à enrichir par chaque enseignant des fausses analogies qu'il rencontrera dans sa pratique. L'important est de partir des erreurs commises par les élèves et de compléter, au fur et à mesure, les listes qui seront utiles au moment de la conception d'exercices.

#### 4. Enseigner les fausses analogies

Pour un public de collégiens ou de lycéens il est généralement déconseillé de faire un cours spécifique sur les fausses analogies mais on intégrera des exercices spécifiques pour anticiper certaines erreurs liées au lexique ou encore pour vérifier la bonne acquisition de ce dernier. En tout état de cause, il faut présenter des activités qui soient amusantes et directement liées au vocabulaire vu pendant le cours. Voilà pourquoi nous insistons sur le fait que l'enseignant doit concevoir des exercices à partir des erreurs que les élèves font habituellement dans ses classes et non pas reprendre des exercices déjà tout prêts, à moins qu'ils ne correspondent exactement à sa situation.

#### 4.1. Retrouver physiquement une fausse analogie

Cet exercice s'adresse à un public de collège ou plus jeune encore. On distribuera à chaque élève une feuille sur laquelle il sera écrit un mot en italien ou en français. L'objectif du jeu est de faire retrouver à l'élève le compagnon qui a la feuille avec le mot semblable dans l'autre langue. Pour cela les élèves devront se déplacer et suivre un canevas de dialogue. Par exemple l'élève A rencontrera l'élève B et devra lui dire : « Bonjour, je m'appelle A ». L'autre élève répondra : « Enchanté(e), moi c'est B ». Ils montreront leur feuille et si les mots ne se ressemblent pas ils continueront le dialogue avec (A) : « Excuse-moi mais je suis pressé(e), au revoir ». (B): « Au revoir! ». Par contre s'ils se rendent compte que les mots de la feuille se ressemblent ils poursuivront avec : (A) : « Si tu as un peu de temps nous pouvons faire connaissance ? (B) : « Avec plaisir ! ». À partir de ce moment-là les deux élèves resteront ensemble jusqu'à la fin de l'activité. Afin de bien maîtriser ce moment particulier avec beaucoup de bruit dans la classe, l'enseignant devra donner un laps de temps de dix minutes, par exemple, pour réaliser la tâche. Une fois le temps écoulé, tous les élèves devraient être en binôme, prêts à faire la deuxième partie de l'activité. L'enseignant distribuera des dictionnaires ou directement des photocopies de définitions en français et en italien qui correspondent à chaque fausse analogie. Les élèves devront trouver les définitions en commun et les définitions de sens différent. Il s'agit en effet de sensibiliser les élèves sur les fausses analogies partielles et totales.

#### 4.2. Trouver l'intrus

On proposera à l'élève une liste de mots et il devra trouver le mot qui n'appartient pas au même champ lexical. Par exemple, dans la liste « Cuir, Pelle, Peau, Épiderme, Derme » l'élève repérera le mot « pelle ». Pour concevoir cette typologie d'exercice l'enseignant doit respecter certaines phases: 1-Mots en italien / mot en français; ex: la lepre / la lèpre. 2-Trouver des synonymes en français du mot italien ex: lapin, hamster, cochon d'Inde, cobaye; 3-Ajouter la fausse analogie en français; ex: lapin, hamster, cochon d'Inde, cobaye, lèpre. Sans le respect scrupuleux de ces phases nous avons constaté qu'au cours d'ateliers les enseignants n'arrivaient pas toujours à réaliser ces exercices.

#### 4.3. Texte avec des homographes

Cet exercice a été anticipé dans un paragraphe précédent au moment de la présentation de la catégorie des homographes. La rédaction d'un texte bilingue à partir d'une liste d'homographes met en valeur les capacités créatrices des élèves et encourage généralement ceux qui ne sont pas les meilleurs de la classe. De plus cet exercice a un aspect transdisciplinaire et peut être réalisé avec l'aide du professeur d'italien qui évaluera la partie en langue italienne et pourquoi pas dans une autre langue si l'on arrive à trouver des fausses analogies communes à trois langues.

#### 4.4. Homographes à partir de photos

Aujourd'hui l'utilisation d'internet facilite considérablement le travail de présentation de documents de la part du professeur puisqu'il dispose d'une infinité de ressources en ligne. Le jeu, ici, consiste à représenter avec deux photos chaque homographe. Par exemple pour faire deviner l'homographe botte on montrera un tonneau pour l'italien et à côté une botte pour le français. Ce jeu est très ludique et ne doit pas se limiter aux homographes, faire la même chose avec les fausses analogies permet également de les mémoriser plus facilement tout en s'amusant.

#### 4.5. Mots croisés

Les générateurs automatiques de mots croisés sont très facilement accessibles sur internet et vont être d'une grande aide pour l'enseignant qui souhaite surprendre ses élèves. En effet, toujours en partant d'homographes, il est possible de réaliser des mots croisés bilingues. Chaque mot aura ainsi deux définitions, l'une en français et l'autre en italien. Si l'élève ne trouve pas la définition d'un mot en français, il aura recours à la définition italienne. Un conseil pour que l'exercice soit un exercice de français avant tout, il est préférable de sélectionner des définitions plus difficiles pour la langue italienne.

#### 4.6. Remplacer le mot italien par le mot français

Il s'agit d'un exercice « classique » qui force l'élève à réfléchir au choix du bon terme. Par exemple : « Quand il mange chez elle il attend avec impatience le dessert pour manger son excellent budino. » Suivant les niveaux on proposera des possibilités de réponses (ou non) comme : limon, boudin, flan.

#### 4.7. Retrouver le mot mal utilisé

C'est une typologie d'exercices pour laquelle on demande à l'élève de repérer les erreurs commises dans un texte. De cette façon il passe en revue tout le lexique du texte en réfléchissant à chaque mot ; dans la consigne, selon le niveau des élèves, on indiquera le nombre d'erreurs à trouver et on ajoutera aussi la réécriture du texte sans erreurs. Voici un exemple de texte avec huit erreurs au total :

#### « Gentil Professeur,

Hier je vous ai consigné le devoir que j'ai fait pendant la leçon. La trace m'a plu il s'agit d'un argument que je connaissais bien. J'espère que mon vote sera bon parce que j'ai beaucoup fatigué.

Je vous remercie, mes obsèques les plus distingués ».

#### 4.8. Transparence des mots littéraires

Toute une série de fausses analogies que l'on classerait dans la rubrique « aspect stylistique » a la particularité de créer des binômes de mots qui en italien ont un usage courant et un usage littéraire en français. Par exemple felicità et félicité ont un sens presque identique et des emplois très différents. L'idée de base de cet exercice est de démontrer de façon ludique que certains textes littéraires français sont plus compréhensibles à un jeune public italien qu'à un jeune public français ce qui motive davantage les élèves et les valorise. Évidemment l'enseignant doit en amont sélectionner les mots qui sont transparents pour les jeunes élèves italiens ; la phrase suivante est un exemple de test à réaliser : « Nonobstant son apparence quiète et cette impression de félicité qu'il veut absolument donner, il s'agit d'un homme qui ne peut calmer son ire et qui est triste d'être devenu abstème ». L'exercice se prolongera avec un remplacement des mots littéraires par des mots plus communs : « Malgré son apparence paisible et cette impression de bonheur qu'il veut absolument donner, il s'agit d'un homme qui ne peut calmer sa colère et qui est triste d'être devenu sobre ».

#### 4.9. Les fausses analogies thématiques

On conseillera aux enseignants qui constituent des listes de fausses analogies de les regrouper par thématiques parce que les manuels scolaires procèdent souvent ainsi pour l'acquisition du vocabulaire ; quand on abordera en classe la nourriture, les animaux, l'école ou parfois des thématiques plus techniques comme le droit ou la religion, l'enseignant

consacrera un quart d'heure pour anticiper les interférences entre les deux langues. Quand le vocabulaire est concret, il sera représenté par des images qui favoriseront la mémorisation comme cela a été proposé plus haut pour les homographes.

#### 4.10. Retrouver les fausses analogies complètes ou partielles

Nous avons abordé plusieurs fois la question dans cet article et nous répétons que la distinction entre fausses analogies complètes ou partielles est un excellent exercice pour comprendre le passage d'une langue à une autre. D'ailleurs nous préconisons pour cette typologie d'exercices d'y consacrer une séance entière parce que l'élève transférera cette compétence dans les autres langues. Il existe effectivement une carence dans l'usage des dictionnaires (papier ou en ligne) que l'on retrouve du collège jusqu'à l'université.

#### 4.11. Saynètes avec quiproquo

La dimension ludique est au cœur de cette activité. On fera remarquer aux élèves que certaines fausses analogies provoquent des quiproquos parfois hilarants. Ils imagineront donc des saynètes dans lesquelles un Italien et un Français ont du mal à se comprendre à cause de fausses analogies qu'ils ignorent. Pour rendre l'exercice plus facile le professeur donnera aux élèves des binômes de mots avec lesquels travailler comme : feriale et férié, cantina et cantine, passare un esame et passer un examen. Certains élèves se feront un plaisir de jouer ces dialogues devant la classe voire même d'organiser un spectacle de fin d'année.

#### 4.12. Réutiliser les mots dans un texte

Cet exercice est une excellente façon pour se rendre compte si les élèves sont à même d'utiliser des mots qui pourraient les induire en erreur. Les consignes de l'exercice n'indiqueront pas qu'il s'agit de mots ressemblant à l'italien mais avec des significations différentes, elles proposeront simplement d'écrire un texte court avec une liste de cinq mots. Par exemple, les mots suivants : pourtant, confetti, biscotte, alcoolique, cantine. L'usage du dictionnaire peut être autorisé mais bien souvent les élèves sont convaincus de la signification du mot à utiliser et ne consultent pas le dictionnaire. Au moment de la correction l'enseignant mettra la totalité des points si le mot a été utilisé correctement sans tenir compte de toutes les autres éventuelles erreurs du texte.

Les exercices qui viennent d'être proposés sont des possibilités à imiter selon le contexte de l'enseignant et ils sont loin d'être exhaustifs. En effet, l'un des objectifs de cet article a été de rendre accessible aux enseignants un phénomène linguistique complexe comme les fausses analogies. Nous insistons sur l'adjectif « complexe » car contrairement à ce que l'on pourrait penser à première vue, les fausses analogies (et nous renonçons volontairement aux mots faux-amis) lorsqu'elles sont définies de façon approfondie montrent que cette typologie d'erreurs demande à l'enseignant une réflexion et une connaissance linguistique affinées. Lorsque l'élève commet une erreur le professeur ne peut pas simplement le corriger en lui donnant la bonne réponse mais il doit aussi accompagner sa correction d'une explication pour être vraiment efficace. En d'autres termes il faut être capable d'identifier la typologie d'erreur pour l'expliquer avec des mots simples à l'apprenant, ce qui implique que l'enseignant ait lui-même une vision claire des causes de l'erreur. Nous espérons donc avoir contribué à faciliter l'accès à ce chemin qui mène de la théorie à la pratique ; cependant il ne s'agit que du début d'un parcours qui prévoit de nombreux allers-retours entre ces deux

points. Il reste encore à analyser, par exemple, les différences qui existent entre les fausses analogies lorsque l'apprenant se trouve en situation de production écrite ou orale.

Références bibliographiques

BANCHET, Jules, VESLOT, Henri, Les traquenards de la version anglaise, Paris, Hachette, 1923.

BOCH, Raoul, Les faux amis aux aguets. Dizionario di false analogie e ambigue affinità tra francese e italiano, Bologna, Zanichelli, 1988.

CONSEIL DE L'EUROPE, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier, 2001.

DE GIOIA, Michele, Carrément. Lexique bilingue français-italien des adverbes figés, Roma, Aracne, 2008.

DEROCQUIGNY, Jules, KŒSSLER, Maxime, Les Faux Amis ou les pièges du vocabulaire anglais (Conseil aux traducteurs), Paris, Vuibert, [éd. or. 1928], 1949, 4e éd.

KISS, Monika, « Les pièges du vocabulaire bilingue : les faux amis », Revue d'études françaises, 7, 2002, p. 41-55.

KŒSSLER, Maxime, Les Faux amis des vocabulaires anglais et américains, Paris, Vuibert, 1975.

MOUNIN, George, (sous la dir. de), Dictionnaire de la linguistique, Paris, PUF, 2e éd., 1999.

SAHIRI, Léandre, Le bon usage de la répétition dans l'expression écrite et orale, Paris, Mon petit éditeur, 2013.

SAUSSURE DE, Ferdinand, Cours de linguistique générale, Editions Payot & Rivages, 1995.

WALTER, Henriette, « Les faux amis anglais et l'autre côté du miroir » in La linguistique, Vol. 37, 2001/2, p. 101-112.

WALTER, Henriette, « En traduisant, faut-il toujours être précis? », La linguistique, vol.47, 2011, p. 27-36.

Per citare questo articolo:

Michel VERGNE, « Analyse et classement des fausses analogies entre l'italien et le français : les (re)connaître, les enseigner », Repères DoRiF, Ateliers Didactique et Recherches, n. 2 – La didactique de l'erreur, Fédération Alliances Françaises d'Italie et DoRiF Università, Roma dicembre 2020,

https://www.dorif.it/reperes/michel-vergne-analyse-et-classement-des-fausses-analogies-entre-litalien-et-le-français-les-reconnaitre-les-enseigner/

Cristiana Cervini

# Au-delà de l'erreur : réflexions sur l'évaluation en langues et ses outils

Cristiana Cervini

Dip. di Interpretazione e Traduzione (DIT)

Université de Bologne

cristiana.cervini@unibo.it

### Introduction

En contexte scolaire, et plus largement dans celui de l'apprentissage formel, notre activité éducative d'enseignement/apprentissage est parsemée de différents moments d'évaluation, chacun ayant son importance, son rôle, son but : un positionnement, pour connaître le niveau de compétence en langues ou pour la création d'un groupe-classe dont les prérequis soient bien harmonisés; un diagnostic, pour mieux connaître les points de force et de faiblesse des élèves ; une activité de contrôle continu, tout au long du parcours d'apprentissage, ou encore, une évaluation sommative, pour montrer qu'un certain niveau a été atteint ou qu'un certain examen a été réussi ou non. Cette distinction, qui a fait l'objet de plusieurs études sur l'activité évaluative (PUREN, 2003), met en évidence le rapport bidirectionnel que les deux piliers de la didactique – enseignement/apprentissage et évaluation – entretiennent. Ces études sont souvent accompagnées de remarques concernant les caractéristiques des tests[1] et l'impact qu'ils ont sur la société et sur la vie des candidats. Il est évident que l'évaluation occupe un « espace » de plus en plus important dans les pratiques de classe et dans la vie professionnelle des enseignants. Ces derniers sont censés assumer un grand nombre de postures différentes : celle de concepteur et rédacteur des contenus (devoir qui comporte des connaissances techniques hautement spécialisées), celle de correcteur, et encore, d'évaluateur, qui note et qui décide du destin dans le domaine éducatif, des élèves. Un rôle de grande responsabilité, pour lequel parfois aucune formation spécifique n'est proposée, et qui demande donc de l'éclectisme et de la bonne volonté.

Dans cette contribution, nous nous proposons d'explorer l'évaluation dans le domaine des compétences en langues et d'ébaucher quelques concepts-clés, afin d'éclairer les pratiques quotidiennes des enseignants et être ainsi plus conscients vis-à-vis des risques de subjectivité de l'évaluation.

# 1. Les différentes facettes de l'évaluation en langues

Les étapes d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère sont jalonnées par de nombreux moments d'évaluation – initiale, intermédiaire, finale. Même si tous rentrent sous le même chapeau définitoire, ces moments sont caractérisés par des modalités et des buts très variés. Par exemple certaines activités (tâche ouverte, exercice à réponse fermée, etc.) ont le pouvoir de solliciter certains comportements langagiers et sont plus ou moins adaptées à dévoiler certaines habilités. Un exercice à réponse fermée pourra être plus difficilement un témoin fiable des capacités d'écriture des élèves (cohérence, cohésion, lexique actif...). De plus, les opérations langagières activées par les différentes typologies d'activité pourront faire ressortir ou pas certaines fautes. Selon le construit[2] de compétence en langue visé dans le test, concept au cœur des buts évaluatifs, les correcteurs pourront décider d'attribuer plus ou moins d'importance à certaines fautes par rapport à d'autres. Cela signifie que la même faute pourra être prise en considération, voire sanctionnée, de manière différente selon le construit du test et selon les buts déclarés pour chaque épreuve d'évaluation.

Ces premières réflexions mettent l'accent sur des concepts concernant le rapport entre type de tâche, compétence visée, type de notation et correction possibles, des concepts qui mériteraient d'être explorés de manière plus approfondie. Comme Tardieu (2009 : 11-13) nous le rappelle, la définition du verbe « évaluer » dans le *Trésor de la Langue Française*, contient trois notions distinctes, qui semblent être au moins partiellement en contradiction entre elles : i) déterminer, délimiter, fixer avec précision ; ii) conjecturer, faire l'estimation d'une quantité, d'une durée qui n'est pas encore vérifiable ; iii) reconnaître la valeur de, estimer.

Comment concilier donc « détermination précise », sens transmis dans le premier volet du terme, avec celui d'« estimation approximative », plus proche du troisième sens ? Si au premier abord ce sont les nuances contradictoires des définitions qui émergent, une réflexion plus approfondie dévoile que c'est plutôt l'ensemble des trois à mieux représenter la complexité des différentes formes et démarches de l'évaluation elle-même. « La première définition suggère un jugement précis, avéré, objectif, relatif à une norme » (ibid.). Depuis longtemps, les tests étiquetés comme objectifs sont proposés en opposition aux tests définis comme étant subjectifs (ROMAINVILLE, 2012). L'adjectif « objectif » est utilisé dans la plupart des cas en tant que synonyme de standardisé, tandis que « subjectif » se charge souvent de nuances négatives à cause de son association avec des tests où la personnalité de l'évaluateur, ainsi que ses préférences personnelles, jouent un rôle plus important (CECRL, 2001 : 142-143). En fait, si d'un côté il est indéniable que l'objectivité est à la base d'une évaluation équitable, de l'autre cette notion reste fictive et se révèle dans toutes ses limites (PORCELLI, 2006). Par test « objectif » on se réfère à des dispositifs à réponse fermée dont l'objectivité est poursuivie par des procédures de standardisation, notamment des validations psychométriques menées sur un large échantillon de candidats. Il s'agit donc d'un instrument de mesure qui produit des résultats sur la base de normes préétablies et de modèles de performance. La qualité de son fonctionnement est déclarée dans les coefficients de fidélité et de validité, obtenus suite aux différentes étapes de validation. Ces

coefficients sont censés être toujours affichés de manière transparente et publique, par exemple dans les spécifications du test. Cependant, le concept de « norme » suscite de plus en plus de débats. Quelle est la bonne norme à suivre ? Est-ce qu'il y a une norme meilleure que d'autres ? Par rapport à quels aspects ? N'est-elle pas une représentation fictive et faussée d'un modèle de compétence, imposé par les politiques linguistiques dominantes ? (McNAMARA, 2019 ; MAURER, PUREN, 2019). En fait, il n'est pas anodin d'établir une norme valable pour différentes typologies de contextes, et juste pour tout étudiant (candidats au test), sans nuire au respect de ses caractéristiques personnelles (buts, motivation, âge, biographie langagière, etc.).

L'objectif déclaré de la standardisation, comme dans le cas des tests de certification, serait de produire des résultats utiles (DOUCET, 2001), qui ne défavorisent, ou au contraire favorisent, certains candidats. Un test pourrait se révéler inutile et parfois nuisible dans plusieurs cas : i) quand ses résultats sont influencés par des facteurs cachés et incontrôlables (qui n'ont rien à voir avec la réelle compétence en langues des candidats) ; ii) quand les préférences subjectives de l'évaluateur influencent les prises de décision et les résultats produits par le test ; iii) en cas d'incohérence entre le construit du test et les contenus proposés.

À propos de la fiction qui caractériserait le concept d'objectivité dans le testing, Porcelli (2006) précisait que même les contenus d'un test « objectif » ont été choisis ou créés par un rédacteur humain, qui a peut-être opéré des sélections subjectives. De plus, il soulignait que la propension cognitive et les capacités de concentration des candidats pourraient biaiser les résultats aux tests. Surtout face à des listes de questions à réponse fermée où certains profils cognitifs pourraient être désavantagés sans que le résultat n'ait rien à voir avec les connaissances en langues. Tous ces facteurs seraient évidemment en contradiction avec la valeur d'objectivité.

Pour ce qui est de la dimension de la subjectivité, elle ressort explicitement dans la seconde définition du TLF qui « entend plutôt un jugement global, prédictif et subjectif » (TARDIEU, 2009 : 3) et dans la troisième, « qui autorise la dimension subjective, voire affective » (ibid.). La subjectivité ouvre les portes aux différentes facettes de l'interprétation d'un comportement langagier, d'une performance, d'un résultat et bien sûr à la difficulté de délimiter la compétence en langues dans sa multi-dimensionnalité et complexité. Le côté subjectif de l'évaluation est souvent associé à des tâches qui demandent une performance ; c'est le cas des productions et interactions à l'écrit ou à l'oral, dans le cadre méthodologique des approches communicatives simples, ou bien scénarisées, de type actionnel. La subjectivité se manifeste sous plusieurs facettes : les consignes, qui peuvent être interprétées de différentes façons, les attentes sur les caractéristiques de la performance, les critères de référence pour l'évaluation qui sont les plus variés. Parfois ces critères sont explicitement affichés dans des grilles ou des rubriques, parfois ils restent vagues et implicites, cachés dans la tête de l'enseignant.

Le type d'épreuve proposé (à réponse ouverte, à réponse fermée, brève ou longue, formative ou sommative) influence les modalités de correction et, par conséquent, les résultats finaux. Est-ce que le focus de l'activité est sur la globalité de la performance et sur le résultat obtenu suite aux actions langagières entreprises ? (par ex. mise en pratique du

savoir linguistique dans une situation donnée -> changer un ticket d'avion); ou bien est-ce qu'il tombe sur la compétence ? (par ex. comprendre un message, produire des énoncés clairs, etc.) ou encore sur les connaissances ? (grammaticales, lexicales, culturelles -> usage des pronoms personnels, histoire des rois de France, etc.). C'est la différence qui existe entre tester la connaissance d'un élément (dimension parcellisée de la compétence en langue) et tester une performance langagière de type communicatif, où plusieurs dimensions vont déterminer le résultat global (compréhension de la consigne, précision lexicale, justesse syntaxique, compétence socio-pragmatique, aspects phonétiques, etc.).

Dans tous les cas, à propos de l'objectivité et de la subjectivité des résultats de l'évaluation, la pensée de Piéron est toujours actuelle et partageable : « Piéron avait calculé qu'il faudrait...127 correcteurs pour obtenir la valeur vraie d'une dissertation philosophique et 13 pour un devoir de mathématiques, pourtant réputées sciences exactes ! » (TARDIEU, 2009 : 5).

# 2. Le rôle de l'évaluation au fil des années

D'après une perspective historique et diachronique, le rôle attribué à l'évaluation et à ses pratiques a évolué en parallèle avec les courants méthodologiques dominants en didactique des langues (SOMMER, 2001). Les approches didactiques se sont en fait reflétées dans les caractéristiques des tests en termes de typologies d'exercices ou d'activités proposées, mode de correction et de notation, type de feedback, prise en compte de l'authenticité en tant que valeur. Cependant, cette tendance n'est pas à compartiments étanches. Plus précisément, si actuellement les tâches scénarisées centrées sur la production/interaction sont très exploitées dans l'évaluation en raison du fait qu'elles se collent plus fidèlement à la réalité interactionnelle et situationnelle, une grande quantité de tests récents incluent des questions à réponse unique et fermée (items de type vrai/faux, choix multiple, test de closure, etc.). Cela se produit quel que soit le but du test (positionnement, diagnostic, certification) ou son support (numérique ou papier). Parfois, dans certains tests, les approches sont mélangées : des items discrets, technique largement diffusée durant la période structuraliste, sont proposés pour tester les connaissances morphosyntaxiques, lexicales, orthographiques à côté des tâches à réponse ouverte ; en même temps, les modalités de correction et de feedback vont bien au-delà du simple 'correct/faux', pour poursuivre un but plus formatif, utile aux progrès des élèves. C'est le cas par exemple du test diagnostic multilingue DIALANG[3] où chaque item est associé à une description de la connaissance/compétence visée et à la/aux réponse(s) correcte(s), quand plusieurs alternatives sont envisagées. Ou encore c'est aussi le cas du test SELF[4] (CERVINI, JOUANNAUD, 2016; MASPERI, 2011), le système d'évaluation en langues à visée formative, où chaque item est associé à une fiche d'identité qui décrit ses focalisations langagières (morphosyntaxiques, lexicales, socio-pragmatiques) et les opérations cognitives sollicitées.

C'est autour des années 1950 que la phase scientifique des tests a démarré : au cœur des intérêts de l'évaluation il y avait les composantes de la langue (les mots, les traits morphosyntaxiques, les aspects formels), questionnées surtout par des phrases courtes décontextualisées, des items discrets comme les QCM, rapides à corriger et à valider statistiquement. Le feedback le plus usuel se limitait à une distinction entre les réponses

correctes et les fausses, sans viser à un impact formatif plus poussé pour les répondants. Les avantages de ces tests consistaient principalement dans la possibilité de gérer de grandes quantités d'items/questions et, plus tard, d'automatiser la correction, dans le cadre de l'évaluation assistée par ordinateur. Au cours des années 1970 on assiste à une évolution dans la conception des épreuves : dans le testing intégratif, on commence à mettre de côté les phrases morcelées et décontextualisées, pour privilégier la dimension authentique du texte, à l'écrit ou à l'oral. Les techniques utilisées sont de plus en plus élaborées : des tests de closure, des dictées, des traductions interlangues, etc. Par ces techniques plusieurs opérations langagières et cognitives sont sollicitées en même temps ; il devient donc moins évident de cerner les aspects de la compétence en langues qu'on est en train de tester. Puis, les approches communicatives à partir des années 1980, et les approches actionnelles suite à la publication du CECRL en 2001, marquent un tournant dans l'évaluation et la didactique des langues-cultures. Les descripteurs du CECRL mettent en évidence la multi-dimensionnalité et la complexité des habilités réceptives, productives, interactives, et insistent sur la valeur sociale et interculturelle de la compétence communicative et du plurilinguisme. Connaître les langues signifie pouvoir agir e interagir dans des communautés plurilingues d'acteurs sociaux. Les tâches et les activités sont de plus en plus contextualisées d'un point de vue social et culturel, selon des critères d'authenticité situationnelle et interactionnelle où la compétence pragmatique est reine. Pour évaluer les compétences en langues dans le cadre des approches communicatives et actionnelles, il faut pouvoir déterminer et expliciter les critères à suivre et leurs poids. À ce propos, surtout les tests à fort enjeu, comme c'est le cas des certifications en langues, sont toujours accompagnés de rubriques. Dans ces rubriques, les critères d'observation et jugement sont explicitement déclarés et jouent un rôle de guide pour les enseignants-évaluateurs. Ils constituent en même temps un point de repère harmonisé et un engagement de transparence vis-à-vis des évalué(e)s. En fait, même dans le cadre d'un construit de compétence actionnelle et de tâche scénarisée, personne ne nous empêche d'évaluer les connaissances morphosyntaxiques des candidats, et de leur attribuer un certain poids. La cohérence entre les finalités du test (par ex. compétences communicatives communes à toutes les situations professionnelles courantes), les types de tâche et d'item proposés (à réponse fermée, à réponse ouverte, courte ou extensive...) et les critères d'évaluation déclarés dans la grille d'évaluation constitue un véritable atout pour le respect du principe d'équité dans le testing. Depuis plusieurs années, les associations du testing en langues (ILTA, ALTE, EALTA, etc.) se sont engagées dans la mise au point de codes éthiques, à diffuser dans la communauté scientifique, afin de concevoir des dispositifs d'évaluation qui soient le plus possible équitables et justes.

### 3. Et à l'ère actuelle?

À l'ère actuelle, le débat au sujet de l'évaluation et du testing est toujours très vif et, entre autres, semble tourner autour de certains points sensibles que nous allons explorer ci-dessous :

i) comment assurer qualité et sûreté dans l'évaluation à distance ? Tout récemment l'émergence Covid-19 a obligé les institutions à modifier rapidement et radicalement les pratiques adoptées pour enseigner et évaluer. Dans l'impossibilité de proposer des solutions faisables en présentiel, les efforts ont été adressés vers l'administration des dispositifs

d'évaluation à distance et en ligne, sur des plateformes dédiées. Mais comment pouvoir garantir les mêmes conditions et les mêmes possibilités d'accès à tous les candidats qui ont la nécessité de soutenir un examen, parfois à fort enjeu pour leur avenir (admission universitaire, renouvellement du permis de séjour, etc.) ? Et encore, comment contrôler et éviter des tricheries et la fuite des contenus confidentiels ? Depuis des années les associations du testing ont pris une position claire dans leurs codes éthiques et dans leurs lignes directrices sur les principes d'utilité et équité. Par exemple l'association EALTA[5], dans ses lignes directrices[6], à la voix *Administration des tests*, ouvre des questions pour inviter à la réflexion et pour servir de contrôle-qualité : « Quels sont les dispositifs pour assurer la sécurité ? Les personnes chargées de l'administration des tests sont-elles formées ? L'administration du test est-elle contrôlée ? ».

Dans la même perspective, dans les lignes directrices d'ILTA[7] (2010 : 3), on affirme : « Test materials should be kept in a safe place and handled in such a way that no test taker is allowed to gain an unfair advantage over other test takers. Care must be taken to ensure that all test takers are treated in the same way in the administration of the test».

Enfin, les principes de transparence, respect de la confidentialité et de l'équité sont clairement mis en évidence aussi dans le document d'ALTE[8] Normes minimales relatives à l'établissement de profils qualité pour les examens :

- 6. Tous les centres sont sélectionnés pour administrer votre examen conformément à des procédures claires, transparentes et dûment établies ; ils ont par ailleurs accès aux réglementations régissant les modalités d'administration. 7. Les documents d'examen sont livrés aux centres d'examen agréés en excellent état et par des moyens de transport sûrs, votre système d'administration des examens assure la sécurité et la traçabilité de tous les documents d'examen, et la confidentialité de toutes les procédures du système peut être garantie. [...]. 9. Vous protégez la sécurité et la confidentialité des résultats et des certificats, et des données s'y rattachant, conformément à la législation en vigueur sur la protection des données, et les candidats sont informés de leurs droits d'accès à ces données (2007 : 1).
- ii) défense du plurilinguisme et contrebalancement aux pressions de l'anglicisation : cet aspect est très complexe et cette contribution nous permet de l'esquisser rapidement, en référence à l'évaluation et aux certifications en langues. C'est un fait indéniable que les professeurs de langues se trouvent de temps en temps, voire fréquemment, impliqués en première ligne pour défendre la valeur du plurilinguisme dans l'éducation et la certification des compétences en langues. En guise d'exemple, tout récemment des associations de professeurs de langues et civilisations étrangères[9], ainsi que la direction du CLES[10], se sont mobilisées en France contre l'arrêté du 3 avril 2020[11] relatif aux intentions d'imposer une certification en langue anglaise pour les candidats inscrits aux diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et au diplôme universitaire de technologie. Mais le débat n'est pas d'aujourd'hui, ou limité à la réalité francophone ; déjà en 2009 Pierre Frath parlait du paradoxe du multilinguisme en Europe, et affirmait : « malgré tout ce volontarisme politique et toutes ces connaissances pédagogiques, la diversité des langues enseignées en

Europe recule, et le multilinguisme se limite le plus souvent à l'apprentissage d'un anglais d'aéroport » (FRATH, 2009 : 1). Bien évidemment, l'obligation de l'anglais à l'université aurait un impact immédiat sur le système éducatif qui, d'après les effets de retour (*backwash effects*) (ALDERSON, 1993), serait amené à détourner ses efforts et ses ressources, souvent limitées, vers la préparation des étudiants à la réussite du test. En fait l'échec à un test à fort enjeu, comme c'est souvent le cas pour les certifications linguistiques, comporterait pour les élèves, dans la plupart des cas, l'impossibilité d'avancer dans leurs propres projets. Au-delà des limites dans les ressources économiques disponibles, il y a aussi des contraintes non négligeables liées aux emplois du temps des curriculums scolaires et universitaires.

La valeur du plurilinguisme dans l'évaluation s'exprime aussi par d'autres moyens, par exemple la déclination d'un même test sur un vaste éventail de langues. C'est le cas par exemple de Dialang (ALDERSON, 2006), ou de la certification CLES (ROUVEYROL *et al.*, à paraître), ou encore de SELF (CERVINI, 2016). Tous ces dispositifs s'appuient sur une même approche méthodologique et sur un même processus de validation et calibration, mais ils sont déclinés dans plusieurs langues[12]. Enfin, mais non des moindres, nous assistons à la multiplication des projets pour l'évaluation des compétences plurilingues en intercompréhension. C'est le cas par exemple du projet EVAL-IC (2016-2019)[13]. Ces nouveautés témoignent des transformations du modèle de compétence en langues : à la base du construit du test il y a les habilités de compréhension entre langues apparentées, auxquelles viser pour une vraie communication plurilingue.

iii) l'importance de l'évaluation formative : cette question vient se greffer sur d'autres aspects centraux pour le débat actuel, comme l'utilité des tests, les effets rétroactifs de type émotionnel des pratiques évaluatives et, par conséquent, le rôle du feedback. Hadji (2012) nous met en garde contre les dérives négatives de certaines activités évaluatives, comme son effet anxiogène, l'obsession de la mesure et du chiffrage, le culte de la performance et de la compétitivité. « L'omniprésence tyrannique de la notation installe un climat de stress tel que la pression exercée sur les élèves devient contre-productive » (2012 : 1-2). La mise en valeur des finalités sociales et éducatives de l'évaluation formative, libérée de la nécessité d'attribuer des scores ou des notes finales, permettrait de décontracter le climat dans les classes de langues et de favoriser des interactions plus souples, collaboratives et transparentes entre enseignant et étudiant, ou entre étudiant/étudiant. Le concept de transparence nous semble très pertinent parce que dans l'évaluation formative les élèves bénéficient aussi de la mise à disposition de feedbacks approfondis, clairs, centrés sur les caractéristiques de chacun et parce qu'un climat collaboratif et de partage devrait réduire les essais de tricheries, dans le seul but de réussir une épreuve ou d'avoir des notes plus élevées.

Le but prioritaire de l'évaluation formative, dans sa conception et sa mise en pratique, c'est l'amélioration des apprentissages de chaque élève. Cette activité évaluative aide aux apprentissages lorsqu'elle produit de l'information que les enseignants et les élèves peuvent utiliser comme un feedback, comme un retour, pour se situer eux-mêmes et pour modifier les activités dans lesquelles ils sont engagés. Une telle évaluation devient formative si indices et retours sont utilisés pour rencontrer les besoins de chacun des élèves (GRANGEAT, 2014 : 1).

# 3.1 Pratiques d'évaluation formative au DIT

L'évaluation formative joue un rôle essentiel dans la formation des futurs interprètes à l'université de Bologne (M2 en interprétation, corso di laurea magistrale in interpretazione), par une valorisation constante et continue de l'autoévaluation et de l'évaluation collaborative entre pairs. De quelle manière ? Dans les cours où nous sommes en première ligne, de nature théorique et pratique à la fois (linquistique pour interprètes, communication institutionnelle et langues de spécialité), les étudiants sont souvent impliqués dans des activités de reformulation intralinguistique, italien-italien, à l'oral. L'écoute active d'un discours public, de nature institutionnelle ou politique, peut être suivie par une « interprétation consécutive » ou bien par une synthèse guidée des concepts principaux. Selon le type de tâche prévu, la prise de note est permise ou interdite. Dans un contexte synchrone (qui peut être présentiel en classe ou à distance sur plateforme), pour chaque « interprète » qui restitue son discours, deux autres rôles sont engagés en première ligne : un tuteur de soutien qui peut intervenir en cas de blocage pendant les activités de reformulation, et un tuteur évaluateur qui est censé donner un feedback ponctuel et motivé à l'interprète. Cette triade, répétée maintes fois, permet d'engager activement une grande partie du groupe-classe et de mettre au centre les impressions et les réflexions des participants. Il s'agit donc d'une implication collégiale qui a le double effet positif de garder un certain dynamisme et de décontracter les tensions souvent associées à des activités de performance ou l'élève s'expose publiquement. À la base de ce travail de réflexion et d'évaluation collective, il y a une grille d'évaluation de référence, qui a été co-construite ensemble, en amont de l'activité. Cette grille détaille deux aspects principaux à considérer pour l'hétéroévaluation ou l'autoévaluation de l'activité en cours : usage de la langue (par ex. qualité du lexique, clarté d'exposition, fluidité, cohésion, etc.) et fidélité entre discours original de départ et discours cible. De cette manière, les feedbacks sont plus utiles et plus cohérents et une démarche de soutien proactif, de type linguistique et de socio-affectif à la fois, s'installe (QUINTIN : 2011).

Des approches similaires, qui prévoient la co-construction des grilles de référence et l'évaluation collaborative entre pairs, pourraient être adoptées aussi dans un contexte d'enseignement/apprentissage des langues à l'école. Quelques expressions de timidité ou de résistance sont à prévoir, surtout vis-à-vis de l'activité inhabituelle de commenter explicitement et franchement la proposition d'un pair. Les interactions gagnent en fluidité si les enseignants mettent tout de suite en clair les règles du jeu : il ne s'agit pas de critiquer la proposition d'un copain, mais plutôt de partager avec lui, et avec la classe, des suggestions, des conseils constructifs, et des impressions.

# 4. Réduire la subjectivité de l'évaluation ? Suggestions des pratiques de « standard setting » à utiliser en classe

D'après ce que nous venons de lire, on pourrait craindre que l'évaluation en classe de langues aboutisse irrémédiablement à des résultats subjectifs, donc partiels et probablement

inexacts. Nous avons déjà dit que l'impartialité est, dans la plupart des situations, une aspiration, un idéal et que l'exactitude de la mesure et du score ne correspond pas forcément à une vision fidèle de la compétence de notre élève. Toutefois, en regardant attentivement le cycle de validation des tests de ALTE (2011), nous remarquons que parmi les dernières opérations à accomplir avant le déploiement d'un test il y le *standard setting* (CIZEK, 2001). Le standard setting est une étape essentielle dans la conception d'une épreuve évaluative, dans le but d'atteindre un consensus généralisable, par exemple entre différents évaluateurs, autour des concepts de niveau, de réussite, d'échec, etc.

En éducation, le concept de standard est à l'œuvre principalement lorsqu'il faut établir des niveaux (des échelons gradués) pour différencier les apprentissages ou les performances des individus. Il se réfère, d'une part, au contenu qui fait l'objet de l'apprentissage et, d'autre part, a la performance des élèves dans l'apprentissage de ce contenu. Il existe ainsi un contenu standard ou commun à aborder (i.e. le programme), et il y a une exigence minimale à satisfaire pour réussir selon ce qui est attendu socialement. Cette exigence minimale s'appelle un standard de réussite (BLAIS, 2008 : 95).

Les méthodes pour établir des standards en éducation étaient généralement distinguées entre deux grandes catégories : celles qui sont centrées sur l'individu et celles qui sont centrées sur le test. Toutefois, plus récemment, Hambleton, Jaeger, Plake et Mills (2000) ont proposé une classification plus fine qui distingue l'examen des items et des rubriques d'attribution des scores, des méthodes qui impliquent l'examen des candidats (performance ou produits), ou bien des profils de scores (BLAIS, 2008 : 97-98). Probablement, dans le domaine de l'évaluation des compétences en langues, le plus grand effort récent de standardisation a été fait pour la publication des descripteurs du CECRL (2001, 2016) auxquels toutes les certifications linguistiques européennes sont adossées.

Lors de l'atelier pratique pour les professeurs de FLE[14], nous nous sommes confrontés sur le type d'usage que chacun d'entre nous fait du CECRL dans son activité didactique quotidienne (enseignement, préparation des contenus, évaluation). Nous avons discuté de différentes interprétations des descripteurs et de la perception de leur utilité pour nos enseignements. Ce dernier point a fait l'objet d'une véritable activité pratique, qui se proposait de mettre en évidence les variations dans la perception de qualité d'une performance en FLE. C'est à cause de ces différences que certains panelistes (terme utilisé pour indiquer les évaluateurs impliqués dans les sessions de standard setting) sont étiquetés comme plus sévères que d'autres. Les ateliers de standardisation sont finalisés à améliorer la qualité des tests et la qualité des prises de décisions, pour produire des résultats plus cohérents et harmonisés, dans le cadre d'une même institution, ou bien dans le cadre d'un même test proposé à des publics différents. En détail, par les processus de standardisation, on peut mettre au point le lien entre les échelles du CECRL et les contenus des examens (activité, tâches, items). Il s'agit d'une validation qualitative obtenue par consensus. Les utilisateurs directs et indirects du test sont impliqués dans la validation à travers une discussion quidée et modérée. Cette discussion vise l'acceptation sociale des décisions qui seront prises par les résultats du test et vise la neutralisation des biais[15] dus aux différentes pratiques et aux différentes interprétations du CECRL.

Concrètement, pendant l'atelier, nous avons simulé les étapes d'un véritable processus de standardisation, en les adaptant à notre but, qui était plus souple et nous laissait plus de liberté d'action. Tous les participants, professeurs de FLE au collège ou au lycée en Italie, ont relu attentivement les descripteurs du CECRL pour la « production orale générale », niveaux pré-A1-C2 (2016 : 72) ainsi que les descripteurs sur les « aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée » (2016 : 181-182). Suite à cette lecture attentive nous avons travaillé, en groupes de trois, à la création d'une grille de référence pour évaluer des productions/interactions orales, ancrée sur l'approche communicative. Puis, afin de comparer les différentes représentations des nœuds de la compétence communicative à l'oral (selon une perspective linguistique, sociopragmatique et interactionnelle), les grilles ont circulé d'un groupe à l'autre et elles ont été analysées et intégrées. Une version unique de la grille a donc été rédigée et utilisée par tout le monde dans l'étape suivante. Lors de l'étape suivante, trois vidéos contenant des discours en FLE prononcés par des non-francophones, ont été transmises. Les participants devaient attribuer à chaque apprenant un niveau en production orale, selon les descripteurs du CECRL, et selon les critères plus précis affichés dans la grille. Une brève introduction à la vidéo était mise à disposition, avec une description synthétique de la biographie langagière des élèves, leur âge et les sujets traités dans les monologues et les dialogues[16]. Cette étape, menée individuellement, a été suivie, comme dans les ateliers de standard setting classique, d'une confrontation par petits groupes (deux enseignants) et ensuite par groupes un peu plus larges (en quatre, puis huit). Tout le monde a verbalisé les raisons les plus importantes (des fautes, des choix lexicaux intéressants, la prononciation, les reformulations, etc.) qui ont déterminé l'attribution d'un certain niveau. La prise de décision devait s'appuyer aussi sur des exemples, en positif ou en négatif, tirés des discours en interlanque. Le but final était d'atteindre un consensus et, le cas échéant, de revoir sa propre opinion, si l'évaluateur avait été trop sévère, ou au contraire, trop indulgent, par rapport aux autres collègues. Enfin, les décisions prises ont été comparées avec celles publiées dans le rapport officiel du CIEP pour le calibrage des productions orales des candidats sur les 6 niveaux de l'échelle du CECRL[17].

Cette activité à entendu montrer le côté interprétatif et subjectif lié à toute prise de décision sur l'évaluation des performances et des descripteurs. Une réflexion active de ce type peut aider à prendre conscience des contraintes et des difficultés des processus évaluatifs et de possibles influences culturelles et interculturelles (TARDIEU : 2010). Toutefois, c'est également un moyen pour décontracter les tensions qui caractérisent l'évaluation, grâce à un processus de confrontation entre pairs.

### Réflexions conclusives

Le débat de la communauté scientifique autour de l'évaluation des compétences en langues est de plus en plus riche et vif et strictement influencé par les tendances des politiques linguistiques, culturelles et éducatives, au niveau européen et international. À côté des progrès théoriques et des aspects politiques qui caractérisent cette discipline, les pratiques évaluatives sont au centre des activités quotidiennes des professeurs de langues, dans tous les cycles du système éducatif, de l'école primaire à l'université. Il est donc très important de prévoir des moments de formation pour réfléchir de façon partagée sur les différents rôles que le prof de langues doit assumer dans les différents moments de l'évaluation : formative, sommative, diagnostique, initiale, intermédiaire, finale, des compétences, des

connaissances, des performances, etc. Il y aussi des moyens très intéressants pour décontracter les moments dédiés à l'évaluation et les exploiter pour améliorer les apprentissages et l'esprit de collaboration entre pairs.

## Références bibliographiques

ALDERSON, Charles, WALL, Dianne, « Does washback exist? », *Applied Linguistics* 14/2, 1993, p. 115-129.

ALDERSON, Charles, *Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface between Learning and Assessment*, Londres, New York, Continuum Editions, 2006.

ALTE, *Multilingual glossary of language testing terms*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

ALTE, *Manuel pour l'élaboration et la passation de tests et d'examens de langue.* Division des Politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe, DG II – Service de l'éducation, 2011.

BLAIS, Jean-Guy, « Les standards de performance en éducation », *Mesure et évaluation en éducation*, 31(2), 2008, p. 93–105.

CONSEIL DE L'EUROPE, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier, 2001.

CONSEIL DE L'EUROPE, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs, Conseil de l'Europe, Programme des Politiques linguistiques, Division des Politiques éducatives, Service de l'Éducation, 2016 (2018 en français). En ligne : https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d

CERVINI, Cristiana, JOUANNAUD Marie-Pierre, « Ouvertures et tensions liées à la conception d'un système d'évaluation numérique multilingue en ligne dans une perspective communicative et actionnelle », ALSIC – Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication. Numéro spécial 'Des machines et des langues', 2015, http://journals.openedition.org/alsic/282

CERVINI, Cristiana, «Approcci integrati nel testing linguistico: esperienze di progettazione e validazione in prospettiva interlinguistica», Interdisciplinarità e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione, Bologna, Quaderni del CESLiC, 2016, p. 64 – 85.

CIZEK, G. J. (dir.), Setting performance standards: Concepts, methods and perspectives. Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2001.

DOUCET, Patrick, « Pour un test utile », *ASp* 34, 2001, http://journals.openedition.org/asp/1696

FRATH, Pierre, « Le paradoxe du multilinguisme », publié en traduction estonienne dans le numéro de SIRP du 13 mars 2009, Talinn, Estonie, http://www.sirp.ee

GRANGEAT, Michel, « Connaître les principes de l'évaluation formative », 2014, https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/principes-eval-form-grangeat\_146296065 5128-pdf?ID\_FICHE=468651&INLINE=FALSE

HADJI, Charles, Faut-il avoir peur de l'évaluation ?, Bruxelles, De Boeck, 2012.

HAMBLETON, R.K., JAEGER, R.M., PLAKE, B.S., & MILLS, C.N., « Setting performance standards on complex educational assessments », *Applied Psychological measurements* (24/4), 2000.

QUINTIN Jean-Jacques, « Chapitre 4. L'efficacité des modalités d'intervention tutorale et leurs effets sur le climat socio-relationnel des groupes restreints », dans : Christian Depover éd., *Le tutorat en formation à distance.* Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Perspectives en éducation et formation », 2011, p. 61-86. DOI : 10.3917/dbu.depov.2011.01.0061. URL :

https://www.cairn.info/le-tutorat-en-formation-a-distance-9782804163426-page-61.htm

MASPERI, Monica, « Innovalangues : Innovation et transformation des pratiques de l'enseignement-apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur ». MESRI. ANR. Investissements d'avenir. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02004250.

MAURER, Bruno, PUREN, Christian, *CECR : par ici la sortie !*, Editions des archives contemporaines, France, 2019.

McNAMARA, Tim, *Language and Subjectivity*, Cambridge, Cambridge University Press, 2019.

PORCELLI, Gianfranco, «Verifiche comode e verifiche valide», in Jafrancesco E. (a cura di), *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative*, Roma, Edizioni Edilingua, 2006.

PUREN, Christian, « Relations entre activités d'évaluation, activités d'apprentissage et d'usage : un chantier à reprendre en didactique des langues », *L'évaluation en langue : pour qui ? pour/quoi ? comment ?*, IUFM de Rouen, 2003.

ROMAINVILLE, Marc, « Objectivité *versus* subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 27(2) | 2011, http://journals.openedition.org/ripes/499

ROUVEYROL, Laurent, BARDIERE, Yves, CHOUISSA, Catherine, « Le CLES, levier de la politique des langues dans l'Enseignement Supérieur », *Actes du Colloque sur la* 

gouvernance linguistique des universités et établissements d'enseignement supérieur, A paraître. (hal-02053970).

SOMMER, Sylvia, « La nécessaire interaction entre évaluation et processus d'apprentissage en langues », *ASp* [En ligne], 34, 2001, http://journals.openedition.org/asp/1706

TARDIEU, Claire, « Corriger ou évaluer ? », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXVIII N° 3 | 2009, http://journals.openedition.org/apliut/65

TARDIEU, Claire, « Votre B1 est-il mon B1 ? L'interculturel dans les tests d'évaluation en Europe », *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 7, numéro 2, 2010.

- [1] Dans cet article le mot *test* est employé en tant qu'hyperonyme pour indiquer toute typologie d'épreuve évaluative.
- [2] « attribut hypothétique des individus ou opération mentale qui ne peut être directement ni mesurée ni observée (par exemple, en évaluation des langues, la capacité de compréhension orale). Les tests de langue essaient de mesurer les différents construits qui sous-tendent les capacités langagières [...] » (ALTE, 1998 : 216).
- [3] DIALANG is a freely available language diagnosis system. It was developed by a consortium of European higher education institutions with support from the European Commission's Socrates programme (1996-2004) and is now funded and maintained on a "pro bono" basis by Lancaster University (UK). DIALANG tests reading, writing, listening, grammar and vocabulary in 14 languages: Danish, Dutch, English, Finnish, French, German, Greek, Icelandic, Irish-gaelic, Italian, Norwegian, Portuguese, Spanish and Swedish. It reports your level of skill against the Common European Framework of Reference (CEFR) for language learning. Since its inception, several million DIALANG test sessions have been recorded.

http://wp.lancs.ac.uk/ltrg/projects/dialang-2-0/ (consulté le 20/05/2020).

### [4] SELF -

http://innovalangues.fr/realisations/systeme-d-evaluation-en-langues-a-visee-formative/ (consulté le 20/05/2020).

[5] « Association professionnelle réunissant des centres européens d'évaluation en langues, EALTA vise à promouvoir la compréhension des principes théoriques qui sous-tendent l'élaboration de tests et l'évaluation en langue ainsi que l'amélioration et le partage des pratiques concernant les tests et l'évaluation en Europe. Ses lignes directrices pour une bonne pratique dans l'élaboration/utilisation des tests et l'évaluation en langues sont déclinées sous différents supports et traduites en 35 langues ».

https://www.ciep.fr/produits-documentaires/repertoire-liens/langues (consulté le 20/05/2020).

[6] « Pour une bonne pratique dans l'élaboration/utilisation des tests et l'évaluation en langues », https://www.ealta.eu.org/guidelines.htm (consulté le 20/05/2020).

[7] « L'ILTA est un organisme international de chercheurs et de praticiens travaillant dans le champ de l'évaluation et des tests de langues. Ses activités comprennent les fonctions suivantes : stimuler le développement professionnel de ses membres par le biais d'ateliers et de conférences ; promouvoir la publication et la diffusion d'informations relatives aux tests de langues ; assurer la fonction de chef de file dans le domaine des tests de langues ; améliorer la connaissance du grand public et soutenir le métier de certificateur ; coopérer avec d'autres organismes œuvrant dans les domaines des tests de langues, de la linguistique appliquée et de l'évaluation. L'ILTA est à l'origine d'un colloque annuel de recherche dans le domaine de l'évaluation en langues, Language Testing Research Colloquium (LTRC) ».

https://www.ciep.fr/produits-documentaires/repertoire-liens/langues (consulté le 20/05/2020).

Lignes directrices d'ILTA, https://www.iltaonline.com/page/ILTAGuidelinesforPra (consulté le 20/05/2020).

[8] « ALTE vise à promouvoir le multilinguisme à travers l'Europe, et au-delà. Engagée pour la qualité et l'équité, elle établit notamment des normes communes pour toutes les étapes de l'élaboration de tests de langues, anime des formations et organise des conférences ».

https://www.ciep.fr/produits-documentaires/repertoire-liens/langues (consulté le 20/05/2020).

Normes minimales : https://www.alte.org/Materials (consulté le 20/05/2020).

- [9] Entre autres : APLV (Association des professeurs des langues vivantes), SAES (Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur), GERAS (Groupe d'étude de recherche en anglais de spécialité), APLIUT (Association des professeurs des langues des instituts universitaires de Technologie, AFEA (Association Françaises des Études Américaines), RANACLES (RANACLES (Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur, membre de CERCLES Confédération européenne des centres de langues de l'enseignement supérieur).
- [10] Copil CLES (Comité de pilotage du CLES, la Certification de compétences en langues de l'enseignement supérieur (convention tripartite MESRI, CPU et UGA).
- [11] Arrêté du 3 avril 2020 relatif à la certification en langue anglaise pour les candidats inscrits aux diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et au diplôme universitaire de technologie

https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000041782410&dateText e=&categorieLien=id (consulté le 20/05/2020).

[12] Le test Dialang est un test diagnostic en ligne décliné en 14 langues européennes différentes; La certification CLES est proposée en 9 langues différentes, sur trois niveaux; SELF, test de positionnement à visée formative est disponible en 6 langues différentes.

[13] « EVAL-IC a élaboré ces descripteurs (déclinés en descripteurs fins) de même qu'un protocole et des outils d'évaluation et d'attestation des compétences en intercompréhension pour les langues romanes. Il a établi, également, à l'attention de la communauté de l'enseignement-apprentissage des langues, un état des lieux des travaux sur les compétences d'intercompréhension et leur évaluation ». https://evalic.eu/leprojet/ (consulté le 20/05/2020).

[14] Les journées de formation en FLE organisées par l'Alliance Française avec le DORIF sur la 'didactique de l'erreur à l'oral et à l'écrit : quelles interventions, quelle évaluation ?' se sont déroulées à Matera en 2019 et à Venise en 2020.

[15] « Erreur systématique. Un test ou un item peuvent être considérés comme biaisés, si un de leurs attributs se révèle non pertinent par rapport à ce qu'ils sont censés tester et qu'ils avantagent ou désavantagent une partie des candidats. Le biais est principalement lié au sexe, à l'âge, à la culture, etc. des candidats » (ALTE, 1998 : 212).

[16] « Lena a 14 ans et est en 3ème à l'école allemande de Paris où elle apprend le français en LV2. Elle apprend le français depuis 4 ans (école allemande de Tokyo et de Paris). Elle est en France depuis 1an ½. Ses parents sont allemands et elle ne parle qu'allemand à la maison. Autres langues apprises : anglais et latin. Tobias a 14 ans et est en 3ème à l'école allemande de Paris où il apprend le français en LV3. Il apprend le français depuis 2 ans (école allemande de Rome et de Paris). Il est en France depuis 3 ans. Ses parents sont allemands et il ne parle qu'allemand à la maison. Autres langues apprises : anglais et italien ». Monologue Lena : une chanteuse. Monologue Tobias : un livre. Interaction : organisation d'une fête.

#### Lien:

https://www.ciep.fr/ressources/ouvrages-cederoms-consacres-a-levaluation-certifications/dv d-productions-orales-illustrant-les-6-niveaux-cecrl (consulté le 20/05/2020).

[17] Séminaire interlingue pour le calibrage de productions orales en allemand, anglais, espagnol, français et italien sur les 6 niveaux de l'échelle du Cadre européen commun de référence pour les langues, 2008 : 14.

Lien: https://www.ciep.fr/conferences-collogues/archives/seminaire-inter-langues.

L'objectif du séminaire était d'identifier des séquences présentant des productions de candidats dont les compétences illustrent les niveaux du CECR.

Per citare questo articolo:

Cristiana CERVINI, « Au-delà de l'erreur : réflexions sur l'évaluation en langues et ses outils », Repères DoRiF, Ateliers Didactique et Recherches, n. 2 – La didactique de l'erreur, Fédération Alliances Françaises d'Italie et DoRiF Università, Roma dicembre 2020, https://www.dorif.it/reperes/cristiana-cervini-au-dela-de-lerreur-reflexions-sur-levaluation-en-langues-et-ses-outils/

### **Yannick Hamon**

# Bibliographie générale : la didactique de l'erreur

ASTOLFI, Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner.* Thiron: ESF éditeur, collection «Pratiques & enjeux pédagogiques», 1997.

BOCH, Raoul, *Les faux amis aux aguets*. Dizionario di false analogie e ambigue affinità tra francese e italiano, Bologna, Zanichelli, 1988.

CALVÉ, Pierre, « Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question » , *Revue Canadienne des langues vivantes*, 48.3, 1992, p. 21-29.

CIZEK, Gregory-J. (dir.), *Setting performance standards: Concepts, methods and perspectives.* Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2001.

CONSEIL DE L'EUROPE, Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier, 2001.

CORDER, Stephen Pit, Error analysis and interlanguage, Oxford: Oxford University Press, 1981.

CORNAIRE, Claudette, RAYMOND, Patricia-Mary, *La production écrite*, Paris, Clé international, 1999.

DEROCQUIGNY, Jules, KŒSSLER, Maxime, Les Faux Amis ou les pièges du vocabulaire anglais (Conseil aux traducteurs), Paris, Vuibert, [éd. or. 1928], 1949, 4e éd.

DOUCET, Patrick, « Pour un test utile », ASp 34, 2001, http://journals.openedition.org/asp/1696

GALAZZI, Enrica; FALBO, Caterina: JANOT, Pascale; MURANO, Michela; PATERNOSTRO Roberto, « Autour d'un corpus d'apprenants italophones de FLE : présentation du projet Interphonologie du Français Contemporain – italien », in *Repères DoRiF*, 3, Projets de recherches sur le multi/plurilinguisme et alentours, 2013.

JAMET, Marie-Christine, « Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français », SYNERGIES ITALIE, vol. n° 5 in Raus R. (ed), Rencontres des langues et politique linguistique, 2009, p. 49-59.

KISS, Monika, « Les pièges du vocabulaire bilingue: les faux amis », *Revue d'études françaises*, 7, 2002, p. 41-55.

MANGENOT, François, « Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en A L AO », *Alsic*, vol. 3 (n° 2), 2000, p. 187-206, http://alsic.revues.org/1833 (consulté le 10 mai 2020).

MARQUILLÓ-LARRUY, Martine, L'interprétation de l'erreur, Paris, CLE International, 2003.

PORCELLI, Gianfranco, « Verifiche comode e verifiche valide », in Jafrancesco E. (a cura di), *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative*, Roma, Edizioni Edilingua, 2006.

PUREN, Christian, « Relations entre activités d'évaluation, activités d'apprentissage et d'usage : un chantier à reprendre en didactique des langues », *L'évaluation en langue : pour qui ? pour/quoi ? Comment ?*, IUFM de Rouen, 2003.

SELINKER, Larry, 1984 [1972]. « Interlingua », in E. Arcaini et B. Py (éd). *Interlingua, aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Roma : Istituto dell'enciclopedia italiana.

TARDIEU, Claire, « Corriger ou évaluer ? », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXVIII N° 3, 2009, http://journals.openedition.org/apliut/65

VÉRONIQUE, Daniel,1992, «Recherches sur l'acquisition des langues secondes: un état des lieux et quelques perspectives» [online]. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 5-36. URL http://aile.revues.org/4845 (2016-22-16).

WALTER, Henriette, « En traduisant, faut-il toujours être précis? », *La linguistique*, vol. 47, 2011, p. 27-36.

Per citare questo articolo:

Yannick HAMON, « Bibliographie générale : la didactique de l'erreur », *Repères DoRiF*, Ateliers Didactique et Recherches, n. 2 – La didactique de l'erreur, Fédération Alliances Françaises d'Italie et DoRiF Università, Roma dicembre 2020,

https://www.dorif.it/reperes/yannick-hamon-bibliographie-generale-la-didactique-de-lerreur

### **Yannick Hamon**

# Une didactique confinée : témoignages d'enseignants

Dans le cadre de la formation sur la didactique de l'erreur, il était initialement prévu de demander aux participants la réalisation d'une unité didactique centrée sur la rétroaction, les interventions possibles sur les erreurs des apprenants. Mais la Covid-19 est passée par là. Impossible de tester sérieusement des parcours qui auraient dû prévoir des moments de

rétroaction collective en classe. Nous avons donc demandé aux collègues de l'enseignement secondaire de nous faire part de leur vécu, de leurs impressions quant à la délicate période du confinement. Le modèle choisi pour les témoignages prévoyait des thèmes (instruments, rapport à la classe, gestion du stress) mais au bout du compte si certains ont tenu à rédiger leurs impressions à partir des axes indiqués, c'est la spontanéité qui a prévalu avec des retours sincères, immédiats qui disent toute la difficulté mais aussi la détermination des collègues à maintenir le lien, à continuer de transmettre leur passion.

# Daria Peterlongo, Liceo scientifico linguistico "Alvise Cornaro", Padova

La langue française fait partie de moi comme la langue italienne, aucun problème donc dans son utilisation ; au contraire, tant mieux pour parler de mes cours en français.

J'ai entamé ce travail d'enseignement à distance sans problème, le soir du dimanche même (le 1<sup>er</sup> mars) où on nous a communiqué que le retour au lycée était suspendu. À vrai dire, jusqu'à Pâques, j'ai bien cru qu'on rentrerait, quitte à affronter le parcours en ligne jusqu'à la fin quand cela a été le cas.

Dans l'enseignement de la littérature, je profitais déjà de la Classe inversée : j'ai donc continué à donner à mes élèves les extraits des auteurs à lire d'abord, ensuite la vie et tout le contexte comme en présence. Tout en sachant qu'ils ne le font presque pas. Mais je leur avais rappelé au tout début, comme c'est le cas au lycée, que la responsabilité de l'apprentissage leur revient et tant pis pour eux s'ils trichent. Après la première semaine, notre équipe numérique, qui a été super, nous a poussés à nous servir de Meet et de Zoom (que l'on a ensuite dû abandonner – j'avais eu l'apparition d'un Jésus aux alentours de Pâques). Je préparais donc avec régularité, à la fin du chapitre, une vidéo enregistrée où je reprenais extraits et contexte, qu'ils pouvaient visionner à leur aise, sans la contrainte du cours. J'ai quand même gardé une heure de chat tous les quinze jours, pour faire le point de la situation : suivant les semaines, il fallait égayer des élèves tristes, les motiver à nouveau, les calmer quand ils en avaient ras-le-bol et ainsi de suite.

Le problème a été celui des contrôles : à l'écrit, même les meilleurs n'ont pas résisté à l'envie de copier, en prétextant des coups d'œil passagers au texte : je suis donc devenue au fur et à mesure plus exigeante en ce qui concernait les notes. Et à l'oral, ce n'était pas mieux ! Ils ne travaillaient pas assez, c'est évident : le cours en classe est efficace même sans une attention constante et puis, gérer des cours tout seuls, ce n'était pas évident même pour les plus âgés. J'ai quand même réussi à tenir le cap et à affronter le programme en entier : il faudra encore vérifier ce qui leur en est resté.

La classe de terminale a sans doute eu une vraie motivation parce que l'examen final a changé : ils ont eu l'avantage des professeurs internes, mais je pense que les notes correspondent au niveau.

Je me suis aussi servie de la Classe inversée avec les débutants de deux premières années, même si je ne le fais pas en cours : mais la première classe n'avait pas encore d'autonomie et c'est celle qui a ressenti le plus au négatif de la pandémie. Avec les petits, j'ai donc raccourci le programme : quelque page à compléter pour l'été et puis il y aura une rentrée rapide et efficace, ils sont déjà prévenus.

J'ai une bonne capacité d'adaptation et changer de cours ne m'a pas trop dérangée : j'en discutais avec des copines qui font le même métier, plutôt qu'avec des collègues que j'ai trouvés parfois « nerveux/ses ». Certains « trucs » sur l'utilisation de l'ordinateur m'ont au contraire vraiment aidée. Mes livres de cours se sont révélés un bon outil pendant l'enseignement en ligne, parce qu'ils sont rédigés dans le but d'un apprentissage autonome. Et puis le Net est inépuisable comme ressource!

À la fin, je dirais que tout de même j'ai hâte de revenir à une vie de classe normale!

# Elena Urciuoli, Liceo « Publio Virgilio Marone », Avellino

La dimension affective....

Cette nouvelle expérience a été pour moi et pour mes élèves très formative parce que nous nous sommes mis en jeu dans une réalité qui ne nous appartenait pas jusqu'à ce moment. Au début, j'était très nerveuse: le fait d'apparaître sur la vidéo me donnait une sensation de panique surtout parce que les élèves auraient pu prendre des photos, des vidéos de moi pendant la leçon et publier largement les images sur le web. Je m'habillais comme pour sortir, je me maquillais, je me peignais comme pour aller à une fête.

La didactique à distance gêne les adultes et les élèves aussi, mais une fois dépassé le premier rendez-vous en ligne, tout est allé de manière naturelle et nous nous sentions à nouveau une famille. La chose la plus importante que j'ai observée a été la meilleure participation des élèves, surtout ceux qui n'étaient pas attentifs en classe parce qu'ils bavardaient beaucoup. Sur internet on n'a pas la possibilité de bavarder et alors ils n'ont pas d'autre choix que de suivre. Plusieurs parmi eux ne suivaient (peut-être) pas car ils avaient éteint la caméra. Ce qui m'a fait ressentir un certain inconfort.

C'est tout. Vive l'école en présence et en ligne…la chose plus importante est apprendre toujours..

# Palmira Saldutti, Liceo « Publio Virgilio Marone », Avellino

Parler des mois que j'ai vécus en confinement ce n'est pas facile, car ma vie et mes habitudes ont été complètement bouleversées. L'angoisse d'un futur incertain et le fait

d'avoir dû s'adapter à des conditions de vie si restrictives m'ont fait beaucoup souffrir, mais quand j'étais angoissée je me disais quand même que j'avais de la chance d'être encore en vie et de cette façon je retrouvais pour un moment un peu de paix intérieure. Au fil des jours qui passaient, je me disais que ça finirait bien un jour...et l'idée que, peut-être, ça pourrait recommencer me faisait peur.

Durant cette période avec mes classes, on a beaucoup discuté de cette situation, au début certains d'entre eux étaient contents de ne pas se lever tôt le matin pour aller à l'école, mais après quelques jours ils ont compris que ça ne finirait pas si vite... alors je me suis connectée en dehors de mes heures de cours pour discuter avec eux en leur faisant souvent voir un futur moins angoissant, leur expliquant qu'après ce confinement ils auraient plus apprécié, même savourer leur vie d'avant, qui leur semblait si banale.

Le fait d'avoir pu communiquer avec eux et d'avoir pu les voir sur la plateforme G Suite me remplissait de joie, c'était beau de se revoir et de rester ensemble pendant une heure, cela remplissait une partie de mes journées. Au début, nous avons bien travaillé et durant mes heures de cours, j'ai essayé de proposer des thématiques qui pouvaient les intéresser, en dehors de mes programmes remodelés en raison de cette situation. J'ai choisi des sujets qui pouvaient leur donner plus de motivation et un regard différent sur leur vécu. Je leur ai suggéré de vivre cette situation comme une opportunité pour réfléchir sur leur vécu, pour approfondir des thématiques, en leur proposant des textes, des peintures, des vidéos, rendant ainsi la leçon plus agréable et plus intéressante... Après je les invitais à travailler en groupe sur ce que je leur expliquais et ensuite à présenter leur travail lors de notre prochaine leçon collective. Certains choisissaient un texte, une page d'un auteur français, italien ou anglais, d'autres choisissaient un philosophe, un peintre, un sociologue, un inventeur....lls ont beaucoup aimé cette façon de travailler et j'ai écouté de belles interventions, évidemment ils ont pu prendre sur la toile beaucoup d'informations et certains d'entre eux les ont surement copiées. C'est pourquoi je leur demandais chaque fois leur avis personnel sur ce qu'ils présentaient à la classe.

Pour les premières années du lycée j'ai utilisé beaucoup de vidéos sur la prononciation, la civilisation et la grammaire pour rendre la leçon moins ennuyeuse. Je leur ai envoyé des textes de compréhension en leur faisant faire des exercices et des productions orales ou écrites.

Avec mes collègues, on a eu des contacts fréquents, on a échangé nos sensations, nos émotions et nos idées. C'était une façon de se sentir non seulement un groupe de collègues, mais aussi de faire partie d'une petite communauté. Certains d'entre eux m'ont aussi aidée lorsque j'ai eu des problèmes techniques, car lorsqu'on n'est pas très doué avec l'ordinateur ce n'est pas toujours facile....

Évidemment, je préfère faire mes leçons en classe et revoir mes élèves car je me sens plus à l'aise et c'est surement plus enrichissant et satisfaisant.....J'espère qu'à la rentrée nous pourrons de nouveau travailler tous ensemble à l'école, car ce type de didactique n'est pas fait pour moi.

### Aude Labastie, Università degli Studi di Padova

L'expérience à laquelle nous avons tous été confrontés pendant la période de confinement que nous avons vécue au printemps dernier présente différents aspects que nous allons essayer d'analyser.

### Dimension affective

La dimension affective est apparue dans les échanges avec les étudiants en raison de l'aspect exceptionnel de la situation d'urgence sanitaire que nous vivions. L'anxiété palpable chez tel ou tel étudiant, l'absence de certains d'entre eux, le fait de communiquer à travers un petit écran, de voir leur "refuge" dans le sens du lieu de leur habitation qu'ils avaient choisi pour se connecter au cours (leur chambre, le salon ou la cuisine de leur domicile ou leur chambre de cité universitaire) nous ont permis d'entrer chez eux. Nous n'étions plus en salle de cours mais dans leur intimité.

Mon cours de Lingua Francese 1 étant basé sur l'interaction orale, la conversation de mise en route de chaque séance passait par une prise de nouvelle de chaque participant, avec verbalisation des inquiétudes de chacun et relatifs encouragements. Un climat de solidarité c'est instauré formant des liens entre les étudiants, malgré la distance.

### Solidarité

Un deuxième aspect fondamental est apparu en cette période: il s'agit de la solidarité entre collègues. Des réunions hebdomadaires étaient organisées de façon informelle, le jeudi soir. Partage de l'expérience acquise, réflexions sur les cours, questions, réponses tout cela a permis à de nombreux enseignants du Centre Linguistique de l'Université de Padoue d'échanger de précieuses informations pratiques sur l'utilisation des moyens technologiques adoptés.

#### Outils utilisés

Cela amène un point fondamental: le support technologique apporté par l'Université qui a mis à la disposition des enseignants d'importants moyens technologiques et humains qui ont permis de fournir une didactique de qualité répondant aux besoins des étudiants. Des équipes d'informaticiens du Centre Informatique de l'Université de Padoue aux techniciens de chaque département, en l'occurrence du CLA (Centro Linguistico di Ateneo), tous se sont mobilisés pour donner une assistance technique aux enseignants et les former à l'utilisation des instruments adoptés tel que Zoom. Cela s'est concrétisé par des cours de formation en début de semestre , plus précisément la semaine précédant le début des cours et un soutien en ligne pendant toute la période de confinement.

Les cours étaient donnés en direct selon l'horaire prédéfini en début de semestre. Les documents utilisés étaient les mêmes qu'en classe (vidéos, articles de presse, sites didactiques...). Ils étaient chargés sur la plate-forme Moodle qui sert habituellement de contenant à nos cours. Il n'y avait de ce côté-là aucune différence de contenus, la structure des cours étant maintenue.

#### Rétroaction

Une difficulté rencontrée réside dans le fait de ne pas pouvoir interagir avec les étudiants comme en classe mais avec un décalage, même minime, dû à la transmission. Et de n'en voir qu'un à la fois, celui qui prend la parole. Cela enlève la spontanéité caractéristique l'échange de groupe.

La correction des erreurs phonétiques est beaucoup plus difficile à mettre en œuvre en raison des différences de qualité audio de la connexion, certains étudiants ayant des difficultés liées à la qualité de leur ligne. Rien ne remplace le direct émetteur-récepteur de la classe traditionnelle.

Le temps de répéter le mot corrigé en ligne est bien plus long qu'en classe où il n'y a pas de décalage. Tout cela demande un surcroît de concentration visuelle et auditive qui rend le cours plus lourd à gérer, en ce qui me concerne. Et le fait de ne pas se regarder dans les yeux mais dans une caméra, aussi performante soit-elle, enlève une part de vitalité à nos échanges. Mais cela est une autre question, certes intéressante, qui pourrait faire l'objet d'une autre réflexion.

# Alida Spadavecchia, Istituto Comprensivo Tattoli – De Gasperi di Corato (scuola secondaria di I grado), provincia di Bari

A partire da giovedì 6 marzo 2020, come è ben noto, la didattica in presenza è stata sospesa in tutta Italia a causa dell'emergenza Covid-19. Poco prima che le attività didattiche terminassero in tutta Italia, pensavo, in cuor mio che la situazione potesse essere arginabile almeno al Sud; infatti, al Nord Italia le scuole erano già chiuse da quasi due settimane e questo aveva già destato in me tanta inquietudine. Nel momento in cui la situazione ha iniziato a precipitare, ne ho parlato con i miei ragazzi e ho iniziato ad accennare loro dell'eventuale ipotesi di una didattica a distanza. In realtà ne parlavo come qualcosa di estremamente lontano e inattuabile in maniera effettiva; qualcosa di temporaneo, per il tempo necessario a risolvere la situazione. Ricordo esattamente che mercoledì 4 marzo ho spiegato ai ragazzi di una delle mie prime l'esistenza delle Classroom, (senza mostrar loro che neanche io sapevo bene come usare questo strumento di cui avevo avuto esperienza solo nei corsi di formazione per l'immissione in ruolo) ed essi mi hanno guardato come fossi un'aliena, perché era impossibile che la scuola si facesse a distanza! E invece, come in un sogno, decreto dopo decreto, le scuole sono state chiuse in tutta Italia e pian piano si è arrivati all'Italia intera come "zona rossa", l'inizio del lockdown e della erroneamente detta "quarantena".

Nonostante non volessi perdere neanche un attimo di tempo, ammetto che la prima settimana è trascorsa in balia di sensazioni strane, da un lato era bello potersi riposare un attimo (credo che un po' tutti abbiamo pensato quasi di essere in vacanza) ma dall'altro non riuscivo a nascondere tanta inquietudine. La mia scuola si è subito attivata per fornire le credenziali di Google G-Suite a tutti, docenti e studenti, e in ogni modo noi docenti abbiamo raggiunto le famiglie e i nostri alunni per spiegare (tramite tutti i canali possibili) come

accedere alla pagina G-Suite e iniziare ad utilizzare Google Classroom. Non è stato facile: molti di loro non avevano idea neanche di cosa fosse una email.

Timidamente alcuni alunni hanno iniziato ad affacciarsi alle videolezioni (che ho scelto di far partire immediatamente): all'inizio erano solo in 4-5 e poi pian piano sempre di più, con tantissimo imbarazzo e incertezza.

Gli strumenti da me utilizzati sono stati:

- Google Classroom, sui cui ho caricato documenti word, file audio e file video delle
  mie spiegazioni, insieme a tante schede di ripasso. Tramite Classroom ho creato i
  Lavori del corso (ovvero i compiti) e gli alunni li hanno restituiti direttamente qui.
- Google Meet per le videolezioni sincrone, su 2 h di francese a settimana ho assicurato sempre un'ora di videolezione sincrona e un'ora di caricamento materiale in differita.
- Whatsapp per parlare con i rappresentanti dei genitori e per sentirmi continuamente con i colleghi.

Il lavoro è stato immane, soprattutto perché è venuto a mancare il momento di correzione collettiva dei compiti, fatto in classe, con la lavagna accanto. Durante la videolezione è stato molto difficile correggere gli esercizi assegnati per via dei vari problemi di connessione e di audio disturbato; pertanto, ho dovuto correggere quotidianamente e individualmente gli esercizi di ogni singolo alunno, commentando gli errori sotto il compito e indicando dove avessero sbagliato. Avendo nove classi e più di duecento alunni, ça a été très dur!

La solidarietà tra colleghi è stata spesso a senso unico, perché, essendo tra le più giovani e le più intraprendenti dal punto di vista informatico, ho ricevuto continuamente richieste d'aiuto da parte dei colleghi, con incremento notevole di stress, e solo alcuni si sono poi successivamente dimostrati disponibili con me; essendo poi coordinatrice di una classe difficile, ho dovuto sopportare quotidianamente lamentele inconcludenti da parte di colleghe più grandi e molto poco elastiche di mentalità.

Le unità didattiche sono state rimodulate e si è privilegiato un lavoro sulla comprensione e produzione scritta, con rinforzi grammaticali continui. Purtroppo, è inutile dire che un lavoro di insegnamento di lingua straniera a distanza, per discenti di scuola media è alquanto complesso, se non impossibile. In alcuni casi ho anche cercato di lavorare sull'aspetto psicologico della questione, nel momento in cui ho visto i ragazzi affranti e sconsolati, ho tralasciato per un attimo i programmi e ho permesso loro di sfogarsi, era chiaro che ne avessero un enorme bisogno.

Alcuni difetti della didattica a distanza: l'intromissione da parte dei genitori, senza il minimo pudore si nascondevano per suggerire sia durante le videolezioni che durante i test scritti; la disonestà di alcuni alunni che, senza lo sguardo dell'insegnante, hanno consultato i libri e gli appunti durante le verifiche su Google Moduli; l'assenza di mezzi appropriati per le famiglie meno abbienti.

I pregi: è stato l'unico modo per mantenere un contatto con i ragazzi e non farli sentire abbandonati; per gli stessi insegnanti, è stato un modo per sentirsi utili alla società in un momento di sconforto generale e per continuare a svolgere il proprio dovere con dignità.

Per citare questo articolo:

Yannick HAMON, « Une didactique confinée : témoignages d'enseignants », *Repères DoRiF*, Ateliers Didactique et Recherches, n. 2 – La didactique de l'erreur, Fédération Alliances Françaises d'Italie et DoRiF Università, Roma dicembre 2020, https://www.dorif.it/reperes/yannick-hamon-une-didactique-confinee-temoignages-denseignants/

### **Annafrancesca Naccarato**

Recension: PAISSA, P., KOREN, R., (dir.), «
Du singulier au collectif: construction(s)
discursive(s) de l'identité collective dans les
débats publics », Limoges, Lambert-Lucas,
2020, pp. 244

Annafrancesca Naccarato

Université de la Calabre

annafrancesca.naccarato@unical.it

Le volume *Du singulier au collectif : construction(s) discursive(s) de l'identité collective dans les débats publics*, publié sous la direction de Paola Paissa et de Roselyne Koren, illustre les résultats de la collaboration scientifique entre l'équipe israélienne ADARR et le groupe interuniversitaire italien AD-DORIF. Les articles qui le composent sont en bonne partie issus des communications présentées au colloque *Identités collectives et débats publics : constructions discursives* (Université de Turin, 9-10 mars 2017) et se concentrent sur l'interaction entre le singulier et le collectif dans les prises de parole visant la construction de l'identité d'un groupe, mouvement, parti, etc. Ils ouvrent de nouvelles pistes de réflexion dans un domaine de recherche qui canalise des notions complexes et dont les contours sont fuyants. À partir de l'examen de contextes d'observation variés, les auteurs réinterrogent et réactualisent quelques concepts clés de la rhétorique, de l'argumentation et de l'analyse du discours, afin de montrer les relations discursives entre l'individu et le groupe auquel il

appartient et de définir le rôle qu'elles recouvrent dans la formation, le maintien et la transformation d'une identité collective. L'essai introductif de Paola Paissa et de Roselyne Koren, Du singulier au collectif: constructions discursives de l'identité collective (pp. 9-21), décrit le réseau notionnel qui se dégage des contributions réunies dans le volume et met bien en lumière les éléments de continuité et d'innovation par rapport aux études déjà existantes sur le sujet. Il offre aussi des points de repère essentiels qui définissent la nature d'une recherche touchant à un thème dont l'étendue épistémologique et interdisciplinaire permet des approches diverses. « Si l'Autre du discours est une entité verbale nécessaire à la socialisation de l'Un, il n'est pas considéré en l'occurrence comme un alter ego, mais comme une force configurant et régissant l'individuation de l'Un » (pp. 11-12) : par ces mots, les auteures vont au cœur de l'enquête menée et en révèlent la pertinence par rapport à l'époque actuelle. Après avoir cerné les fondements théoriques qui soutiennent les divers articles, elles s'arrêtent d'abord sur les modalités qu'adoptent les auteurs pour analyser le dispositif énonciatif et, en particulier, le « jeu des pronoms personnels » (p. 12). Elles considèrent ensuite les principaux concepts auxquels les études se réfèrent : altérité - cette dernière étant envisagée selon un mode « propositif » et non pas uniquement « réactif », pour utiliser la terminologie de Rabatel (pp. 66-67) – genre discursif, ethos collectif et individuel, stéréotype, mémoire discursive, système de valeurs. L'introduction met également l'accent sur la dimension temporelle de l'identité collective, aspect que le volume aborde sous des perspectives différentes. Aux essais qui prennent en considération, selon une approche synchronique, des constructions identitaires embryonnaires, transitoires ou stabilisées, s'ajoutent ainsi des enquêtes de nature diachronique, visant à illustrer les différentes phases de leur évolution.

La première section du volume, L'individu collectif dans tous ses états, s'ouvre avec l'essai de Dominique Maingueneau, Je et identité collective (pp. 25-38), où l'auteur propose une réflexion particulièrement féconde sur le rôle du Je dans la construction identitaire d'un collectif, ce dernier étant envisagé comme une structure hiérarchique par rapport à laquelle le pronom de la première personne peut présenter des modalités d'affirmation différentes. Il laisse de côté les cas où le Je se réfère à des locuteurs indépendamment de leur appartenance à un groupe ou ceux où il a une valeur générique, pour se concentrer en particulier sur le Je « participatif », qu'énoncent les membres d'un collectif fort et stabilisé (comme dans le cas des formules religieuses) ou d'un collectif faible, mouvant (comme dans le cas de l'« aphorisation » ou, plus précisément, de la « panaphorisation » Je suis Paris, s'appuyant sur le modèle antécédent Je suis Charlie), sur le Je « médiateur », que formulent des acteurs institutionnels (le prédicateur, dans le cas du discours religieux, qui favorise la communication entre les fidèles et Dieu), et sur le Je « initiateur », typique des situations où un individu essaie de « faire advenir un collectif » (p. 31), en s'exprimant en tant que responsable de la constitution d'un collectif fort (comme dans le cas de la fondation par Lacan de l'École Française de Psychanalyse) ou en tant que porte-parole « inspiré » d'un collectif faible (comme dans le cas du rassemblement auquel fait allusion le discours de José Bové lors des élections de 2007). En plus de fournir des outils analytiques applicables à d'autres contextes discursifs, la contribution de Maingueneau révèle la relation entre le mode d'existence des identités collectives et le genre de discours concerné, ainsi que l'effet que peuvent avoir les nouvelles technologies de la communication.

Dans l'essai Rhétorique du lancement du mouvement politique « En Marche ! » (06.04-16.11.2016) : une construction singulière du collectif (pp. 39-54), Roselyne Koren

analyse le cas du Je « initiateur ». Au début de son étude, elle reprend le concept de « société des individus » élaboré par Norbert Elias, qui réfute la tendance à considérer le singulier et le collectif comme les deux pôles d'une opposition, pour mettre en valeur – au contraire – leur influence réciproque au sein de la société. Afin de justifier ce point de vue, l'auteure explore le cas d'Emmanuel Macron et de la collectivité qu'il tente de « faire advenir » en 2016 en jetant les fondements du mouvement « En Marche! ». Koren examine un corpus constitué, d'un côté, du prologue de la Charte du mouvement et du discours que Macron a prononcé à Orléans en mai 2016 lors de la commémoration de Jeanne d'Arc et, de l'autre, de toute une série d'articles extraits de divers journaux qui forment un réservoir précieux de citations et de témoignages de la réception du projet macronien dans l'espace discursif politique de l'époque. L'examen des documents officiels (prologue de la Charte et discours d'Orléans) vise à relever les techniques mises en œuvre pour dépasser les tensions entre le singulier et le collectif : parmi les pratiques discursives visant à fonder une collectivité encore inédite, en gestation, le jeu des pronoms personnels joue un rôle de premier plan. Le Je est à la recherche constante d'un nous qui l'englobe et dont il est le principal promoteur. Mais l'affirmation discursive de la collectivité d'« En Marche ! » est liée aussi à d'autres procédés. Macron transgresse les lois du genre de la charte fondatrice pour y insérer une sorte d'autoportrait apte à favoriser un processus de rassemblement par identification, centré sur le partage de certaines valeurs (travail, liberté, fidélité, ouverture), donc sur un positionnement éthique. Le discours d'Orléans utilise l'exemple historique de Jeanne d'Arc pour créer l'image d'une collectivité prête à s'engager dans l'action, une collectivité « transpartisane », « ni à droite, ni à gauche », « hors-système », comme le prouve aussi l'analyse du corpus journalistique. Par une étude ponctuelle et qui porte sur des questions d'une grande actualité, l'essai de Koren illustre et éclaire le processus de formation d'un collectif encore virtuel, imaginaire, mais qui, en tant que tel, dévoile pleinement le pouvoir créateur du discours.

L'essai d'Alain Rabatel, La construction des identités personnelles et collectives autour de François Hollande dans le discours du Bourget de 2012 raconté par Laurent Binet (pp. 55-69), est centré sur l'analyse d'un discours prononcé par François Hollande en 2012, lors de son entrée en campagne électorale. Plus précisément, l'auteur examine ce discours à travers le récit qu'en fait l'écrivain Laurent Binet dans Rien ne se passe comme prévu (Grasset, 2012). La construction de l'identité personnelle de Hollande, ainsi que de l'identité collective virtuelle dont il se voudrait le catalyseur, comporte ainsi la prise en considération d'une sorte de « déséquilibre énonciatif » (p. 55), sa parole étant essentiellement « citée » (p. 55). En effet, le rôle que joue « le locuteur/ énonciateur premier qu'est le narrateur » (p. 56) a une influence sur cette construction, dont la description recourt à des couples notionnels fondamentaux : ethos direct et ethos représenté, ethos dit et ethos montré. Notons que la construction identitaire qui ressort du discours de Hollande est liée aussi aux destinataires de ce discours et à leurs réactions, ces dernières étant le signe d'une adhésion graduelle au collectif de gauche que le politicien vise à constituer. La perception du discours de la part de la foule et de la part du narrateur laisse entrevoir une métamorphose de l'image du candidat, comme le révèle aussi l'emploi de certaines métaphores et de certaines périphrases. Rabatel montre que la formation de l'identité collective que déclenche le discours de Hollande repose non seulement sur l'affirmation d'un nous construit par opposition aux adversaires (discours « réactif »), mais aussi et surtout sur celle d'un nous émanant du partage d'un projet nouveau, de changement et de renouvellement (discours « propositif »).

Dans La parodie : un genre discursif révélateur de l'imbrication identité singulière – identité collective (pp. 71-90), Ruggero Druetta explore les rapports entre le singulier et le collectif en choisissant un champ d'investigation particulier : la parodie pratiquée par les humoristes. Ce genre discursif constitue d'après lui un domaine privilégié pour analyser la dimension identitaire, le locuteur humoriste réalisant un travail « de sélection, de reproduction et de mise en saillance d'éléments considérés comme emblématiques de la personne, du groupe social ou de la communauté dont on fait la parodie, et à ce titre constitutifs d'une identité » (p. 72). L'auteur souligne la fonction que remplissent dans la caractérisation de cette identité des traits langagiers concernant plusieurs niveaux : vocabulaire, syntaxe, prononciation, etc. Il développe une réflexion ponctuelle sur l'enchevêtrement du singulier et du collectif dans le processus complexe de la construction identitaire, qui s'inspire d'une double perspective, philosophique et psychologique. Druetta élabore ensuite une typologie de configurations énonciatives que l'on peut appliquer aux performances des humoristes et qui se fonde sur la prise en considération de quatre paramètres : l'énonciateur humoriste, le personnage mis en scène, envisagé en tant que porte-parole ou en tant que représentant de l'identité collective concernée, le destinataire et l'identité collective constituant la cible de la parodie. Il utilise ensuite ce modèle analytique pour examiner un sketch de l'humoriste Élie Kakou mettant en scène l'un de ses personnages les plus célèbres, Mémé Sarfati, un spécimen de la femme juive séfarade tunisienne. L'article se termine par des remarques sur les notions d'ethos et de culture dans leurs rapports avec l'identité.

La contribution de Caterina Scaccia, Le passage du singulier au collectif dans le genre discursif du stand-up : ironie et autodérision dans Jamel 100% Debbouze (pp. 91-105), porte elle aussi sur un genre humoristique, le stand-up. Il s'agit d'un type de spectacle qui se caractérise par la participation active du public, ce dernier étant amené à s'engager dans une sorte de dialogue avec l'humoriste. L'auteure prend en considération un extrait de Jamel 100% Debbouze, joué en 2004 par l'artiste d'origine marocaine Jamel Debbouze. Scaccia se penche en particulier sur les procédés linguistiques et discursifs utilisés pour construire une identité collective autre, qui contraste avec l'image médiatique des jeunes de banlieue et qui, par conséquent, déclenche un processus de remise en question d'un ethos préalable. Comme le souligne le titre, l'humoriste met « en scène son vécu (de jeune qui a grandi dans la banlieue), debout devant son auditoire, se dressant contre un certain ordre des choses, de toutes ses forces (100%) » (p. 92). Par un « contre-discours réparateur » (p. 94), il aboutit à une dimension identitaire liée non seulement à l'interaction entre l'artiste et son public, mais aussi et surtout aux rapports entre le jeune de banlieue qu'il a été et les jeunes de banlieue d'aujourd'hui. L'ironie et l'autodérision constituent alors des instruments aptes à renverser les stéréotypes sociaux qui déterminent une conception partielle et généraliste du contexte concerné. À partir de l'interaction entre des instances singulières et collectives appartenant à des plans divers, l'identité collective de l'endogroupe se définit par opposition à celle d'un exogroupe influencé par la doxa médiatique.

La seconde section du volume, *Identités collectives et singularisation*, est introduite par l'essai de Yana Grinshpun, « *Nous* » et « vous » : la dynamique des identités universitaires antagonistes lors des blocages du printemps 2018 (pp. 109-127), où l'auteure s'intéresse aux manifestations discursives d'une identité collective transitoire. Elle prend en considération le cas des contestations universitaires de 2018, suscitées par la réforme des modalités d'accès en premier cycle proposée par la ministre Frédérique Vidal. Son étude montre que si les opposants au projet ministériel – étudiants et professeurs – se

construisent une identité collective forte, s'inscrivant dans la mémoire collective de l'histoire universitaire et dans la tradition contestataire soixante-huitarde, les supporteurs de la réforme ne parviennent pas à créer un véritable collectif, leur perspective étant le plus souvent exprimée par des prises de position individuelles véhiculées, au niveau du discours, par un *nous* instable et qui tend à s'individualiser. Grinshpun analyse un corpus constitué d'une série de mails échangés entre les membres des deux groupes lors du blocage des facultés pour analyser, d'un côté, le dispositif énonciatif et les procédés argumentatifs actualisés et, de l'autre, l'*ethos* discursif et extra-discursif d'identités transitoirement conflictuelles, mais qui – dans des circonstances normales – sont censées manifester un même *ethos* communautaire. Dans ce cas aussi, l'analyse se concentre sur le jeu des pronoms et notamment sur la transformation d'un je singulier en un *nous* collectif, sur l'opposition entre un *nous* et un *vous* en tant que pôles d'une altérité et sur l'emploi d'un *on* inclusif, exprimant l'intégration dans une même entité énonciative. L'étude aboutit à une plus vaste réflexion portant sur les concepts d'*ethos* préalable, d'*ethos* dit et d'*ethos* montré.

L'article de Galia Yanoshevsky, L'identité de l'Un dans le regard de l'Autre : Israël dans les quides touristiques et la question du locuteur collectif (pp. 129-147), envisage l'interaction entre le singulier et le collectif comme un trait constitutif du guide touristique. L'auteure analyse en particulier les modalités de constitution de l'image collective du peuple qui habite le pays visité dans un genre où le locuteur « oscille entre l'individuel et le collectif, se représentant lui-même en tant que porte-parole d'une collectivité – celle de la culture visitée ou celle des visiteurs » (p. 132). En d'autres termes, l'auteur du guide, locuteur individuel ou collectif, peut véhiculer des points de vue divers : le sien, celui des visités ou celui des visiteurs. Le corpus qui est l'objet de l'analyse comprend des guides consacrés à Israël rédigés de 1948 à nos jours. En s'arrêtant sur les procédés scripturaux et visuels qui les caractérisent, Yanoshevsky considère en particulier le rôle des stéréotypes dans la représentation des collectivités culturelles. Cette représentation peut provenir d'une optique interne, émanant de la culture et des stéréotypes qui informent l'imaginaire des habitants du pays visité et qui relèvent d'un ethos collectif auto-attribué, ou d'une optique externe, celle du visiteur étranger, relevant d'un ethos collectif hétéro-attribué. Autrement dit, le regard porté sur l'Autre – qui motive et façonne le genre du guide touristique – peut suivre une trajectoire allant de l'intérieur vers l'extérieur ou, inversement, de l'extérieur vers l'intérieur, en devenant le centre d'irradiation de constructions identitaires différentes, mais qui dérivent toutes d'un espace discursif où le singulier et le collectif coexistent et s'enchevêtrent.

Dans l'essai La diversité culturelle comme « patrimoine commun de l'humanité » ou le pouvoir unificateur d'une métaphore (pp. 149-162), Irit Sholomon-Kornblit explore les procédés rhétoriques par lesquels une organisation mondiale, l'Unesco, actualise un discours qui vise à construire une identité collective dépassant l'hétérogénéité de ses membres et légitimant son rôle de porte-parole de l'humanité. L'analyse se concentre en particulier sur la métaphore « patrimoine commun de l'humanité », qui transforme la diversité culturelle en une valeur contenue dans le collectif désiré. L'étude rhétorique de cette expression, ainsi que de sa mémoire discursive, est suivie de l'examen des lexèmes qui la composent, envisagés selon une approche à la fois historique, sémantique, discursive et argumentative. La Déclaration de l'Unesco de 2001 témoigne ainsi de la constitution d'une identité groupale aux valeurs bien définies, valeurs parmi lesquelles la préservation du patrimoine collectif, l'attention accordée à l'environnement et la responsabilité envers les générations à venir jouent un rôle de premier plan. Le discours construit autour de ces

valeurs – qui sont profondément ancrées dans la culture occidentale et qui, dans une certaine mesure, négligent « l'"autre" partie de l'humanité » (p. 161) – est cependant indispensable aux institutions internationales, leur identité étant liée à la construction d'une dimension collective qui réclame un effort d'uniformisation et de gommage de la diversité.

La contribution de Paola Cattani, Écrivains ou diplomates ? Hommes de lettres et construction discursive de l'identité européenne à la Société des Nations (pp. 163-175), analyse l'un des premiers débats sur l'Europe et explore, elle aussi, les voies qui mènent à une construction identitaire visant à surmonter les différentes perspectives individuelles et nationales. En examinant les procès-verbaux d'un colloque organisé en 1933 par l'Institut International de Coopération Intellectuelle de la Société des Nations, l'auteure se focalise sur l'analyse des procédés discursifs grâce auxquels les nombreux écrivains qui y participent essaient de dépasser la diversité de leurs positions, pour parvenir à une conception commune de l'identité européenne. Au cours du débat, ils parlent non seulement en tant qu'écrivains, mais aussi en tant que représentants de leur pays d'origine. S'insérant dans un cadre international très complexe, celui des années de tension et de déséquilibre qui ont suivi la Grande Guerre, leurs interventions ne peuvent se caractériser que par une attitude diplomatique, actualisant ainsi un « ethos moyen », de la médiation. À partir de la notion de « co-construction dialogique des points de vue » – qu'elle emprunte à Élisabeth Nonnon et à Alain Rabatel – Cattani montre que l'identité européenne se définit graduellement au cours du colloque, par une activité argumentative qui vise à construire une idée partagée de l'Europe. On assiste alors aux tentatives et aux efforts pour parvenir à l'élaboration d'une vision commune, fondée sur une identité avant tout culturelle et sur des valeurs de non-belligérance qui opposent l'esprit européen aux intérêts des puissances nationales. Le procédé de la co-énonciation favorise l'interaction entre le singulier et le collectif, entre le statut d'écrivain et celui de diplomate, et détermine des changements affectant aussi le style des interventions, qui deviennent peu à peu moins soignées, brèves et riches en allusions au discours de l'Autre. En renonçant à leur parole auctoriale, ces écrivains réussissent ainsi à jeter les fondements d'une identité collective qui est encore au centre du débat public actuel.

L'article de Patricia Kottelat, Contre une guerre sans nom et sans date : la Fnaca, entité générationnelle singulière – Parcours diachronique (1958-2016) (pp. 177-192), porte sur la construction de l'identité collective de la Fédération nationale des anciens combattants en Algérie, Maroc et Tunisie, qui se constitue en 1958, quatre ans après le début du conflit ou, selon la formule officielle, des « opérations de maintien de l'ordre ». Par rapport à d'autres associations d'anciens combattants, la Fnaca vise d'abord à révéler la nature d'un engagement militaire qui correspond en réalité à la dernière guerre coloniale de la France et à reconnaître aux soldats qui y ont participé leur statut effectif de combattants ainsi que tous les droits qui devraient en dériver. L'auteure présente une étude diachronique de la dimension identitaire de la Fédération (de 1958 à 2016), en s'appuyant sur un corpus que constituent les parutions mensuelles de son organe de presse. Kottelat analyse en particulier les traits qui caractérisent le dispositif énonciatif et argumentatif mis en œuvre et notamment les configurations témoignant d'une identité et d'un ethos collectifs qui évoluent selon les conditions du contexte socio-historique. L'analyse repose sur l'observation de trois phases: inaugurale (fondation et années 60), de consolidation (années 70, 80 et 90), dysphorique et puis d'adaptation (à partir de 2000). Si, au début, les instances du singulier et du collectif semblent coïncider (années 60), on s'aperçoit qu'il existe également des

moments de juxtaposition (années 70, 80, 90), de tension et de rétablissement de l'équilibre initial (années 2000), ce qui aboutira à un véritable remodelage de l'identité collective. En ce qui concerne la dimension éthotique, on remarque plusieurs passages: *ethos* de combattant humilié (années 60), de citoyen privé de ses droits (années 70 et 80), de tenant des valeurs démocratiques (années 90 et 2000) et enfin de garant de la vérité historique (depuis 2002). De toute façon, les changements qui marquent l'identité groupale de la Fnaca n'arrivent pas à effacer un noyau matriciel constitué de valeurs de pacifisme et d'antifascisme autour desquelles s'agglutine le nous idéologique d'une collectivité blessée dans sa propre mémoire.

Le volume se clôt par l'essai de Stefano Vicari, Identité(s) collective(s) des poilus entre presse officielle et correspondances privées (pp. 193-207), centré sur les configurations discursives de l'identité collective des soldats de la Grande Guerre dans des textes journalistiques et épistolaires. L'auteur explore, d'un côté, une construction identitaire officielle émanant des journaux de l'époque et, de l'autre, une dimension groupale qui émerge des lettres des poilus, le plus souvent en réponse à l'identité qu'on leur attribue de l'extérieur. En ce qui concerne le corpus « presse », qui comprend les 7 premiers numéros, publiés après l'entrée en guerre, d'un journal institutionnel, d'un journal socialiste et d'un journal nationaliste, Vicari analyse les stratégies énonciatives en s'appuyant sur les notions de sur-énonciation, de co-énonciation et de sous-énonciation. Pour ce qui est du corpus « correspondance privée », constitué d'environ 1500 lettres rédigées entre 1914 et 1918, il prend en considération des phénomènes de polyphonie, de diaphonie, de reprises en écho ironiques et/ou critiques du discours de la presse afin d'observer en particulier les marques discursives qui mettent en lumière la dialectique du singulier et du collectif. Tout en appartenant à une dimension essentiellement privée, les lettres des poilus circulent aussi dans l'espace discursif public : elles passent au crible de la censure, font l'objet de lectures devant des groupes d'amis et de voisins, paraissent dans des recueils ou dans les journaux. L'auteur montre que, si la presse tend à adhérer au discours officiel et à construire pour les soldats une identité générique et partielle, ces derniers rejettent toute attribution identitaire exogène, en essayant constamment de redéfinir les frontières entre eux et les autres (officiers, politiques, journalistes, civils) et de façonner une identité collective appartenant uniquement à ceux qui combattent au front.

Par un examen attentif de l'affirmation discursive de constructions identitaires issues de domaines divers (politique, institutionnel, ethnique, culturel), les contributions réunies dans ce volume proposent des analyses innovatrices et ponctuelles qui éclairent la centralité des rapports entre le singulier et le collectif, en envisageant ces instances non pas en termes d'opposition, mais de coexistence, d'échange et de continuité. Elles mettent en évidence que les outils qu'offrent la rhétorique, l'analyse du discours et l'argumentation peuvent se changer en moyens essentiels pour approfondir un thème clé dans le débat public actuel et révèlent jusqu'à quel point le discours contribue à définir le rapport entre le moi et le monde, entre l'individu et la société, entre l'Un et l'Autre. Comme l'observe Ruth Amossy (2010 : 156), « un équilibre changeant et toujours à renégocier s'établit entre la présentation de la collectivité et celle de la personne singulière, entre ce que mon discours montre du collectif au nom duquel il parle et la mise en scène qu'il effectue de moi ». C'est dans le labyrinthe des voies menant à cet équilibre que cet ouvrage collectif essaie de pénétrer, en illustrant la nature à la fois singulière et collective de l'identité, ainsi que de sa dimension éthotique, et

en montrant que tout positionnement dans le monde, qu'il soit individuel ou groupal, se réalise aussi (et surtout, ajouterons-nous) dans et par le langage.

Per citare questo articolo:

Annafrancesca NACCARATO, « Recension : PAISSA, P., KOREN, R., (dir.), *Du singulier au collectif : construction(s) discursive(s) de l'identité collective dans les débats publics*, Limoges, Lambert-Lucas, 2020, pp. 244», *Repères DoRiF*, Ateliers Didactique et Recherches, n. 2 – La didactique de l'erreur, Fédération Alliances Françaises d'Italie et DoRiF Università, Roma dicembre 2020,

https://www.dorif.it/reperes/annafrancesca-naccarato-recension-paissa-p-koren-r-dir-du-singulier-au-collectif-constructions-discursives-de-lidentite-collective-dans-les-debats-publics-li/