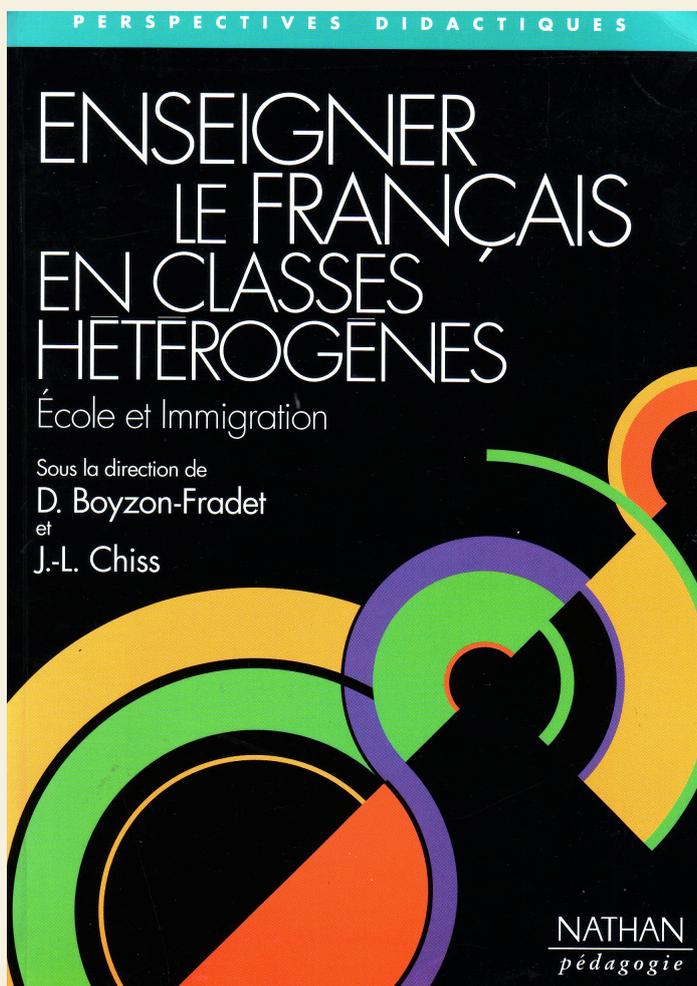


MOTS CLÉS  
évaluation,  
correction de l'écrit,  
erreur, faute  
marques transcodiques

### CORRIGER DES ÉCRITS EN «CLASSE DAQUEL» : QUELQUES PROPOSITIONS POUR UNE DIVERSIFICATION DES ACTIONS EN RETOUR

Cette contribution prend pour point de départ l'observation d'un corpus de textes de prime abord déroutants élaborés par des adolescents inscrits dans une classe d'accueil. En premier préalable à l'analyse textuelle on cherche à distinguer la correction de l'évaluation. Si l'activité de jugement est le trait majeur pour qualifier l'évaluation, la correction peut être caractérisée comme une action en retour, comme un processus «étayant». Les résultats des recherches françaises ou anglo-saxonnes montrent la spécificité des attentes correctives chez les alloglottes mais aussi le caractère décevant des effets de la correction. Cette première partie se clôt par des propositions de diversification du feedback correctif. Le deuxième préalable à l'analyse textuelle est une réflexion sur le statut de l'erreur dont on rappelle l'évolution des représentations selon les doxas du moment : de la période contrastive, à l'*interlangue*, en passant par les *marques transcodiques* jusqu'aux conceptions plus tolérantes du *parler bilingue*, le rapport aux erreurs des apprenants n'a cessé de s'affiner et de se nuancer jusqu'à les considérer comme des indices d'appropriation sur le chemin de l'apprentissage. L'analyse textuelle, enfin, révèle que les écarts à la norme les plus saillants sont ceux qui affectent les niveaux phrastiques et infraphrastiques (morphologie, segmentation...). Cette analyse montre l'intérêt de l'observation des erreurs récurrentes.



## Sommaire

**Danielle Boyzon-Fradet, Jean-Louis Chiss** : introduction

### Première PARTIE

*Aspects institutionnels*

**Danielle Boyzon-Fradet** : l'accueil des élèves non francophones à l'école : un problème complexe

**Marie-France Benes, Marc-Yves Volcy** : vingt-cinq ans de service aux communautés culturelles à l'école québécoise de langue française : évolution, contextes, perspectives

### Deuxième PARTIE

*Aspects linguistiques et didactiques*

**Jean-Louis Chiss** : éléments de problématisation pour l'enseignement/apprentissage du français aux élèves non francophones

**Marceline Laparra** : quels apprentissages pour ces élèves qui semblent étrangers aux français ?

**Danielle Boyzon-Fradet** : les élèves issus de l'immigration et la langue scolaire

**Gisèle Painchaud, Monika Jezak** : les compétences en français écrit des jeunes immigrés face au rehaussement des exigences langagières du milieu du travail

**Christiane Perregaux** : l'entrée dans l'écrit de jeunes enfants bilingues issus de familles migrantes

**Martine Marquilló** : corriger des écrits en « clace daqueie » : quelques propositions pour une diversification des actions en retour

### Troisième PARTIE

*Aspects culturels*

**Luc Collès** : jalons littéraires pour une reconnaissance identitaire

**Gabrielle Varro, Marie-Christine Mazurkiewicz** : les non-francophones, leurs cultures et la culture scolaire

INDEX

TABLE DES MATIÈRES

## CHAPITRE 8

## Corriger des écrits en « clace daqueie<sup>1</sup> » : quelques propositions pour une diversification des *actions en retour*

C'est de la perplexité voire du découragement ou du désarroi que manifestent bien souvent les enseignants de classes d'accueil face aux productions écrites de leurs élèves. Que faire, en effet, quand on a pour mission de mener à bien l'insertion d'élèves dits « non francophones » dans des structures dites « normales », lorsque les élèves sont quasiment devenus autonomes à l'oral, mais qu'ils réalisent néanmoins des textes comme celui-ci<sup>2</sup> ?

*Je fais une sortie avec les élève de la clace daqueie // Je photogra phié, le tro-tuiar, la pelase, //<sup>3</sup> le pherouge, la rés du bus, la bibloteque, // moi et Selma on s/c'est\*dispouté les photo // elle alavés per de samère quelle la voia. // et Sami iles par ti photographiés un gardin més // il la vou une fille quete belle et laid less photograh // enct Naima il est venou son ture de peandre // d/les photo mes on lui a di de photographié // la rés du bus elle avepere que une vouiture // les que rase.*

\* « s/c'est » indique une surcharge, la modification retenue apparaissant en dernier.

Que corriger dans un tel texte et surtout, comment corriger ? Que proposer pour que ces adolescents acquièrent cette compétence globale qu'est la « littératie » si souvent évoquée et invoquée comme indispensable pour survivre dans une société de plus en plus exigeante en matière d'écrit ? Quelle démarche adopter pour que les écrits de ces élèves ne constituent plus l'argument majeur de collègues de classes dites *normales* pour refuser leur *intégration* ?

Sans prétendre pour autant résoudre tous les problèmes, l'objectif de cette contribution est de suggérer quelques pistes d'*actions en retour* comme réponse à des productions écrites qui paraissent pour le moins problématiques au premier abord. Ce *feed-back*, toutefois, ne peut se concevoir sans deux réflexions préalables :

1. Orthographe attestée chez une élève pour « classe d'accueil ». Voir texte d'élève ci-après.
2. Texte d'une élève algérienne en France depuis quinze mois. Parle très correctement le français, 14 ans.
3. // indique un retour à la ligne.

– d'une part, une clarification de l'activité de correction elle-même, tant celle-ci nous semble faire aujourd'hui l'objet d'un malentendu dans le domaine éducatif ;

– d'autre part, une mise au point sur le statut de l'erreur pour des apprenants dont le français est une *langue cible* et qui sont de fait placés dans une situation de contact de langues.

Ce n'est qu'à l'issue de ce nécessaire détour que quatre textes « prétextes » nous permettront d'avancer quelques suggestions.

## 1 La correction : retour sur un geste professionnel

### 1.1. Corriger ou évaluer ?

Si, comme le rappelle H. Besse, « les notions précises ne sont que des notions précisées », un certain flou semble entourer les notions d'*évaluation* et de *correction*. En effet, il n'est pas rare que dans les discours contemporains la première se substitue à la seconde. Et si en 1981, dans un incipit bien connu, Caroline Masseron, écrivait : « L'élève n'écrit pas ; il rédige. Le professeur ne lit pas ; il corrige », nous ajouterions volontiers aujourd'hui : *L'enseignant ne corrige plus : il évalue.*

On peut estimer après tout que la disgrâce qui affecte le terme correction est bien méritée : des acceptions telles que « châtiment corporel », « maison de correction » ou encore « tribunal de police correctionnelle » le rendent à juste titre suspect, et expliquent qu'en pédagogie il soit associé à un rigorisme normatif, à une pédagogie qui sent le rance. Il est vrai aussi, et sans doute trivial, de rappeler que dans ce qu'il est convenu d'appeler les pratiques traditionnelles – démarches de type transmissif dans lesquelles on considère qu'il suffit d'enseigner pour que les élèves apprennent – la correction laisse insatisfaits les deux partenaires de l'interaction pédagogique : perçue par les enseignants comme une corvée dévoratrice de temps et aux effets incertains, les apprenants n'y voient que le couperet de la note. Dès lors, les grilles d'évaluation formative sont apparues comme un remède universel, une véritable panacée.

Qu'est-ce à dire ? Serions-nous en train de remettre en cause ce qui au cours de ces dix dernières années a le plus contribué à renouveler les pratiques des enseignants ? Oui et non. Certes, les grilles d'évaluation formative ont permis de réguler l'action pédagogique. Certes, l'explicitation et le repérage de critères formels permettant de décider si un texte est recevable ont rendu les élèves nécessairement actifs dans la construction de leur savoir, et leur ont permis de se situer dans une dynamique positive. Certes, lorsqu'elles ont la sagesse de ne pas se laisser aller à une dérive techniciste et qu'elles ne constituent pas une fin

en soi, nous admettrons bien volontiers que ces grilles sont utiles ne serait-ce que par la clarification des devoirs et des attentes qu'elles induisent de part et d'autre.

Serait-il donc légitime de substituer sans plus de réflexion *évaluation* à *correction* ? et devrait-on estimer qu'il s'agit de deux termes équivalents ? Ils entretiennent, il est vrai, des rapports ambigus et la distinction couramment établie entre *évaluation sommative* et *évaluation formative* contribue à entretenir ce flou terminologique. J.-F. Halté, par exemple, se référant à la correction, y distingue deux aspects : l'un sommatif, « la notation » ; l'autre formatif, « l'annotation ». Le premier permet de sanctionner le travail d'un élève en termes de niveau atteint, et trouve son aboutissement dans la certification ; le second, l'annotation, « est orientée vers l'avenir », et « considère la copie comme un élément d'un processus à long terme visant la formation d'une compétence ». Si on souscrit à cette distinction pertinente, elle ne lève pas l'ambiguïté. Pourtant, corriger et évaluer ne sont pas des synonymes comme le montrent ces deux phrases : « j'ai des évaluations à corriger » et « j'ai des corrections à évaluer ». Si une correction résulte obligatoirement d'une évaluation, une évaluation ne saurait résulter d'une correction. Ces deux termes, quel que soit l'usage que l'on en fait dans les discours pédagogiques actuels, ne sont pas équivalents. Les dictionnaires, d'ailleurs, ne s'y trompent pas<sup>4</sup>. La notion d'évaluation véhicule donc essentiellement celle de *jugement* et ne présume en rien l'idée d'une *action en retour*. Or, c'est précisément cette *action en retour* qui nous paraît fondamentale dans la relation d'enseignement. Si les grilles d'évaluation formative favorisent la distanciation nécessaire à toute relecture en l'« outillant », elles se révèlent toutefois beaucoup moins efficaces lorsqu'il s'agit de *revenir* sur un lieu présentant une difficulté spécifique. En effet, l'élève ne peut corriger que des lapsus ou des ratés (c'est-à-dire des écarts dus à des contingences ponctuelles : fatigue, rapidité de l'exécution, surcharge cognitive, etc.) dont il est capable par ailleurs de restituer le fonctionnement adéquat. Mais le propre d'une véritable « erreur » n'est-il pas précisément de signifier un problème de représentation dans le système de

4. **évaluer** : évaluer quelque chose, en déterminer plus ou moins approximativement *la valeur* (*Lexis*, [1979], 1992, p. 693).

**évaluer** : porter un *jugement* sur la valeur, le prix de. (*Petit Robert*, 1990, p. 715).

**corriger** : 1. Corriger quelque chose, en faire disparaître les défauts, les erreurs. 2. Corriger quelqu'un, atténuer ou éliminer un de ses défauts. 3. Corriger la route d'un navire, déterminer les erreurs provenant du compas ou de la dérive. (*Lexis*, [1979], 1992, p. 433).

**corriger** : 1. Ramener à la règle. 2. Supprimer les fautes, les erreurs. 3. Rendre exact ou plus exact. 4. Ramener à la mesure. 5. Ramener quelqu'un à la règle. (*Petit Robert*, 1990, p. 397).

règles que l'apprenant s'est construit à ce stade-là de son apprentissage<sup>5</sup> ?

Le risque majeur inhérent aux grilles d'évaluation formative est de laisser supposer qu'elles peuvent se substituer au **dialogue** enseignant/apprenant autour d'un texte écrit. Or, que ce soit dans les premiers modèles qui ont cherché à caractériser la communication didactique (voir le modèle ternaire –solicitation/réponse/réaction – de J. McH. Sinclair et R. M. Coulthard, 1975) ou dans ceux plus récents qui affinent le modèle initial en montrant que le sens se co-construit au cours de l'interaction. Ce qui apparaît précisément comme le moteur fondamental du progrès dans les situations d'apprentissage – institutionnelles ou non – est ce mouvement en retour que peut effectuer l'apprenant suite aux réactions de personnes compétentes. C'est ce que rappelle J.-S. Bruner (1983, p. 276), à la suite de L. Vygotsky, à travers le concept d'étayage :

« Les discussions sur la résolution de problème ou l'acquisition du savoir-faire reposent d'ordinaire sur l'hypothèse que celui qui apprend est seul et sans aide. Lorsqu'on tient compte du contexte social, on le considère d'ordinaire comme une occasion d'être en présence d'un modèle et d'imiter. Mais l'intervention d'un tuteur peut comporter beaucoup d'autres apports. La plupart du temps elle comprend une sorte de **processus d'étayage** qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. »

On propose donc de distinguer d'une part l'*évaluation* conçue comme une activité de jugement qui attribue une valeur ; d'autre part des outils, nommés dans les discours pédagogiques contemporains *grilles d'évaluation*, jouant le rôle de guides d'écriture ou de relecture ; et enfin, une activité de *correction* conçue comme une réaction interactive traditionnellement assumée par l'enseignant. Il convient cependant d'interroger cette tradition comme le montrent les études consacrées à ce sujet et dont on va maintenant parler.

5. Dans son modèle générique de l'erreur humaine (GEMS : *Generic Error-Modelling System*), le psychologue cognitiviste Reason propose de distinguer trois niveaux d'erreurs : 1. les ratés et les lapsus qui mettent en cause des automatismes ; 2. les fautes qui traduisent des incidents dans l'application des règles d'action ; 3. les fautes qui relèvent d'une inexactitude de connaissances profondes. Au sujet de leur détection, il précise : « L'erreur peut être détectée par trois mécanismes de base. Elle peut être découverte par un processus d'autocontrôle. [...] ce type de processus est le plus efficace aux niveaux d'activité physiologiques et basés sur les automatismes. L'erreur peut être signalée par des indices de l'environnement, les plus évidents consistant en des fonctions de contrainte qui empêchent d'avancer plus loin. Elle peut aussi être découverte par un tiers. Il semble que ce mode de détection par les autres soit la seule manière dont certaines erreurs de diagnostic soient mises en évidence dans les situations complexes et très stressantes. » (J. Reason, 1993, p. 237)

## 1.2. Que sait-on des pratiques de correction ?

Le premier constat que l'on peut faire est qu'il n'y a pas pléthore de travaux dans le domaine. On fera état des principales recherches françaises en langue maternelle, puis de quelques résultats de recherches anglo-saxonnes qui s'intéressent aux pratiques de correction à destination de publics de langue non maternelle.

- Dans les années 1970, les études sur les pratiques de correction sont placées sous le signe de la norme : « Il nous appartenait de voir comment se manifestait la volonté **normative** des professeurs dans la correction des copies » (R. Éluerd, 1972, p. 114) ; « Nous avons consacré, en 1975, l'essentiel de notre activité à un projet de description d'une **pratique normative** : la correction de rédaction dans le premier cycle des établissements scolaires », indiquent les membres du Cercle linguistique et de pédagogie du français de Perpignan qui signalent que *md* (mal dit) et *inc.* (incorrect) constituent plus de 80 % des annotations des enseignants et qu'elles caractérisent des phénomènes syntaxiques et lexicaux très hétérogènes. En 1978, M. Charolles s'intéresse à des annotations qu'il qualifie de « naïves » telles que « du coq à l'âne », « sans queue ni tête », etc. qui signalent des écarts textuels que l'on ne sait pas encore bien particulariser ; toutefois c'est moins la correction en tant que telle qui intéresse ce chercheur que les dysfonctionnements de cohérence textuelle que les copies peuvent exhiber.

- Les années 1980 marquent un changement de perspective. I. Delcambre (1980, p. 2), par exemple, note que les enseignants considèrent le plus souvent les textes uniquement sous l'angle de leurs imperfections. Elle défend le point de vue inverse et différencie « annotations négatives/positives, annotations générales en tête de copie/particulières sur le corps du devoir, ces dernières [pouvant se répartir] en annotations portant sur un élément ponctuel du texte ou sur un ensemble de mots et de phrases ». Deux articles font ensuite référence dans le domaine.

Dans le premier, C. Masseron (1981, p. 51) envisage la correction non pas dans ses rapports à la langue, mais en tant qu'activité didactique spécifique. Elle distingue ainsi :

« ... plusieurs manipulations distinctes qui sont : 1) la lecture, 2) l'évaluation du texte par rapport à la consigne donnée, 3) la rédaction, en marge du texte, d'annotations, 4) la notation (évaluation comparée des rédactions), 5) la correction en classe. Dans les faits cette chronologie n'est pas aussi linéaire qu'elle le paraît. Par exemple, on sait bien que 1, 2 et 3 se mènent simultanément, que 4 et 5 peuvent s'inverser quand un travail de réécriture du brouillon est instauré. »

Le second s'inscrit dans une perspective discursive et la correction y est considérée comme une « variété ou base du dialogue pédagogique », J.-F.

Halté (1984) oppose ainsi « les annotations verdictives/injonctives » qui spécifient un faire et qui sont supposées substituer du juste à du faux, aux « annotations explicatives », plus difficiles, car « ce sont celles qui prennent en considération le texte de l'élève ». Il constate également que de manière générale on s'intéresse plus à la langue qu'aux contenus ou aux idées exprimées et que 80 % des annotations correspondent à des manquements à des règles qui ne sont pas explicitement exprimées.

- Au cours des années 1990, comme on vient de le montrer – et à l'exception près de l'ouvrage d'Odile et Jean Veslin<sup>6</sup> –, on peut estimer que le mot correction disparaît quasiment de la littérature didactique : il semble s'être dilué et être remplacé par le mot évaluation...

En revanche, des travaux de fraîche date semblent indiquer un regain d'intérêt. Ainsi, de récentes études historiques qui analysent la mise en place du système scolaire à la fin du siècle dernier rendent compte de la manière dont s'instaure, non sans mal, une « technologie de la correction ». D. Savatovsky, s'intéressant aux « objets scolaires » présentés lors des expositions universelles, montre comment aux environs de 1870, dans un contexte où les habitus qui prévalent sont ceux d'une correction orale en classe, l'administration *encourage*<sup>7</sup> chez les enseignants l'usage d'annotations écrites. Cette pratique tarde toutefois à se répandre ; D. Savatovsky (1995, p. 198) précise alors à cet égard que :

« [...] parmi les éléments de réforme pédagogique que Buisson veut mettre en place dans le primaire à l'occasion de l'exposition, la modification des procédés de correction fait sans doute partie de ceux qui sont le plus mal acceptés. En 1894, dans un rapport d'inspection, Pécaut parle encore de « la correction des rédactions qui, soit défaut de clairvoyance,

6. L'un des intérêts de cet ouvrage est d'ouvrir une fenêtre sur les comportements *privés* de la correction des copies : « Toutes les copies sont rendues ? J'y vais... Stylo plume rouge, Pentel vert et un crayon. Pas de bruit : les voisins sont au travail. Ma fiche de taxes : les fautes souvent corrigées. Les dictionnaires : ils inventent parfois des mots. Le chat, tu descends de ma table. Allons-y. Vérifions la marge à droite (une manie confortable) et la date en espagnol (autre manie). Complétons les rares copies où ne sont pas notées les lettres *e* (expression), *i* (idées). Une feuille pour noter les fautes faites le plus souvent ou les erreurs d'interprétation, ou le nom de l'élève dont la copie originale peut/doit être pillée. Qu'ai-je oublié ?... Ah oui, brancher le répondeur. Maintenant je commence : j'ai gardé les meilleures copies pour la fin et aussi les illisibles. Et je ne dois pas penser que j'en ai pris pour quatre heures minimum ! » (O. Veslin et J. Veslin, 1992, p. 14-15)

7. Il cite à cet égard une circulaire que Victor Duruy adresse aux inspecteurs généraux dont les indications vont s'ajouter aux critères de notation des professeurs : « La tenue des cahiers de textes, le choix des devoirs qui y sont inscrits, la correction des compositions, le plus ou moins grand nombre de devoirs corrigés à la plume et hors de la classe par chaque professeur, tout cela devra être examiné de très près. » (Circulaire du 12 février 1869)

soit défaut de soin, reste trop souvent sommaire, sans précision, ou qui, chez les meilleurs maîtres, substitue trop tôt le mot ou l'expression corrigée à l'expression vicieuse, sans provoquer l'élève à se rendre compte de la faute commise et à se corriger lui-même" (Pécaut, 1894, p. 19). »

Des propos dont on ne peut que souligner la modernité !

Signalons enfin, une étude de vaste envergure (Groupe DIEPE, 1995) qui analyse de manière comparative les pratiques scolaires en matière d'écriture de quatre communautés francophones : la Belgique, la France, le Nouveau-Brunswick et le Québec. Bien que l'étude des pratiques de correction ne soit pas l'objet central de la recherche, elle révèle cependant :

– que les enseignants français corrigent plus de devoirs que les enseignants des autres pays, mais cette correction intervient le plus souvent à la fin du devoir alors qu'outre-Atlantique l'enseignant intervient davantage en cours de production ;

– que du point de vue de la recherche elle-même, sont apparues des difficultés d'homogénéisation des pratiques correctives : bien que des consignes et des grilles de correction extrêmement précises aient été fournies, il a fallu néanmoins pondérer les résultats obtenus car des écarts de sévérité non négligeables ont été constatés entre les différents correcteurs – et, fait notable, ces écarts portaient moins sur des divergences d'appréciation stylistique que sur des éléments que l'on peut considérer comme plus facilement « objectivables », tels que l'orthographe<sup>8</sup>.

Au total, ces recherches, comme les premières recherches anglo-saxonnes<sup>9</sup> d'ailleurs, signalent une grande hétérogénéité des pratiques et insistent plus sur les faiblesses de ce geste professionnel – on comprend ainsi que les enseignants ne se reconnaissent pas dans leurs pratiques réelles – que sur des savoir-faire avérés ; ce faisant toutefois, elles mettent en évidence sinon un malaise du moins la complexité de l'acte de correc-

8. Se référant au livre de Vincent Lucci et Agnès Millet, *L'Orthographe de tous les jours, enquête sur les pratiques orthographiques des Français*, Paris, Champion, 1994, Nina Catach fait la remarque suivante : « On y verra que les enseignants ne "voient" pas certaines fautes, en tout cas ne les corrigent pas, soient qu'ils les jugent plus ou moins admissibles en cours d'apprentissage, soit qu'ils ne soient pas sûrs eux-mêmes de ce qu'il faut écrire, ce qui se comprend d'autant mieux qu'il y a beaucoup de variantes possibles en français, comme dans toute langue et dans toute écriture. » (1995, p.143)

9. Voici par exemple, un portrait assez effrayant que fait un chercheur américain de cette activité, chez des enseignants d'anglais langue seconde : « *ESL writing teachers misread student text, are inconsistent in their reactions, make arbitrary corrections, write contradictory comments, provide vague prescriptions, impose abstract rules and standards, respond to texts as fixed and final products, and rarely make content-specific comments or offer specific strategies for revising the text.* » (V. Zamel, 1985, p. 86)

tion<sup>10</sup>, et, pour fondés qu'ils soient, ces constats nous rappellent surtout que les enseignants sont des autodidactes de la correction. La formation à ce geste professionnel, pourtant central, est en effet ignorée dans la plupart des cursus. Dès lors, on voit combien est grand le risque d'une *reproduction* de ce à quoi les enseignants ont été exposés au cours de leur propre apprentissage.

L'évocation de quelques résultats de la recherche anglo-saxonne, plus diversifiée en la matière, permettra de ne pas en rester à ce constat stérile. On peut regrouper ces travaux autour de trois grands thèmes : d'une part ceux qui portent sur la tolérance des enseignants vis-à-vis de l'erreur, d'autre part ceux qui confrontent les effets des différents types de corrections et enfin ceux plus récents qui insistent sur la dimension interactive et s'intéressent à la manière dont les apprenants perçoivent et agissent suite à la correction.

Précisons seulement sans développer, au sujet du premier de ces thèmes, que le degré d'irritabilité ou d'acceptabilité<sup>11</sup> suscité par les erreurs des apprenants est variable selon la formation initiale des enseignants (plus la formation académique est élevée, plus le repérage des erreurs est *juste*), leur âge (les plus âgés seraient les plus tolérants), leur discipline de référence (ceux des sciences sociales seraient moins sévères que ceux des sciences physiques). Les erreurs qui susciteraient le plus d'irritation seraient celles de nature lexicale mais de manière générale tous les enseignants privilégient les attentes académiques (ils peuvent ainsi estimer qu'une erreur n'entrave pas la compréhension, qu'elle est peu « irritante », mais qu'elle est inacceptable d'un point de vue académique) ; enfin, les professeurs non natifs seraient de manière générale moins indulgents que les natifs (R. J. Vann, D. E. Meyer et F. O. Lorenz, 1984 ; T. Santos, 1988 ; T. Kobayashi, 1992).

Dans le courant des années 1980, on confronte les effets de diverses modalités de correction sur le texte produit. On distingue ainsi : le lieu

10. Voir à ce sujet, l'une des conclusions de l'une des recherches citées : « On ne manquera pas de nous objecter que les correcteurs retenus [...] étaient tous des élèves-professeurs en cours de formation, au début de leur carrière, ne sachant produire que des corrections malhabiles le plus souvent, et confondant volontiers déviations lexicales et déviations syntaxiques. En foi de quoi certains s'empresseront de conclure que si ce travail prouve quelque chose, c'est que la correction des copies est un art difficile que seul un apprentissage laborieux et long permet de pratiquer avec cohérence. » (Cercle de linguistique et de pédagogie du français de Perpignan, 1976, p. 18)

11. Ces degrés sont établis à partir d'échelles que l'on propose aux enseignants pour classer les erreurs. On distingue au moins trois niveaux : compréhensibilité, acceptabilité, irritabilité. La compréhension porte sur le sens ; l'acceptabilité suppose des jugements sur la langue (en termes de proximité des normes de la langue cible), alors que l'irritabilité repose sur des réactions subjectives.

d'insertion du commentaire (dans la marge, au début, à la fin, de la copie) ; sa nature (commentaires critiques/élogieux ; vagues/précis) ou encore un aspect particulier (forme *vs* contenu). Le caractère peu concluant des résultats obtenus, quelles que soient les modalités adoptées, conduit à interroger, au-delà de l'acte de correction lui-même, l'ensemble de la situation didactique mise en place (I. Leki, 1990). En effet, les deux seules études qui notent des effets positifs sont celles de M. Cardelle et L. Corno en 1981 et celle de A. K. Fathman et E. Whalley en 1990. La première montre que lorsqu'on signale les erreurs (*vs* l'accent mis seulement sur les aspects positifs du texte ou *vs* absence de signalement de l'erreur), on obtient de meilleures performances linguistiques. La seconde oppose un feed-back centré sur la forme et un feed-back centré sur les contenus et conclut à une amélioration des productions quel que soit le type de feed-back apporté<sup>12</sup>.

Par ailleurs, l'influence sur les pratiques pédagogiques des modèles proposés par les psychologues pour décrire les processus rédactionnels<sup>13</sup> – qui insistent sur la nécessité de réaliser plusieurs essais pour un même texte – a notablement contribué à modifier les situations pédagogiques mises en place. On voit ainsi se développer des « *writing conferences* » au cours desquelles dans des situations de face-à-face, l'enseignant devient un entraîneur (*a coach*) et un « vrai » lecteur – intéressé par le sens du texte – plutôt qu'un « chasseur de fautes » (L. M. Goldstein et S. M. Conrad 1990 ; A. A. Sokmen, 1988 ; A. D. Cohen et M. Cavalcanti, 1990).

Cette période est aussi marquée par une implication plus forte des apprenants qui sont invités eux aussi à porter un regard critique sur les

12. Bien que ces chercheurs précisent cependant que : « *grammar feedback by the teacher in this study had more effect on correction of grammatical errors than content feedback did on improvement of the content of student rewrites. This might well be due to the fact that the content feedback was not text specific and was more general than the grammar feedback that identified specific grammar errors* » (A. K. Fathman et E. Whalley, 1990, p. 186).

13. Rappelons pour mémoire que ces modèles distinguent plusieurs « étapes » ou « niveaux » dans le processus de rédaction : génération d'idées, planification, mise en mots, révision. L'intérêt des divers modèles proposés réside en ce qu'ils insistent sur le caractère récuratif de l'activité d'écriture (c'est-à-dire que les opérations précédemment énumérées ne s'enchaînent pas obligatoirement de manière linéaire, mais sont marquées par des va-et-vient et des ajustements successifs). L'accent est mis sur l'activité de révision et de réécriture : qu'il s'agisse de « brouillons mentaux » ou de ratures sur le papier, le texte ne préexiste pas « tout prêt » dans la tête du scripteur avant sa « transcription » mais s'engendre au fur et à mesure de son élaboration. Ce qu'exprime bien Ricardou qui considère l'écriture comme un « moyen de production d'une pensée encore à venir ». Le caractère novateur de ces recherches cognitivistes se trouve cependant *bémolisé* si l'on veut bien se souvenir que l'ancienne rhétorique distinguait déjà ces composantes (voir *inventio*, *dispositio*, etc.), *l'elocutio* correspondant à cette activité de réécriture mise en avant dans ces travaux contemporains.

textes de leurs pairs. L'avantage de cette modalité est que les apprenants se proposent mutuellement un feed-back qui correspond à leur stade de développement dans l'apprentissage (alors que les remarques de l'enseignant, trop complexes, peuvent ne pas être comprises). En outre, c'est parce qu'il doit réagir à ce feed-back avant de considérer son texte comme terminé que l'apprenant découvre qu'un « bon texte » suppose une interaction entre ses idées, l'expression de ses idées et les perceptions du ou des lecteurs sur son expression. Ce n'est qu'en recevant des informations sur les effets que produit son texte sur le lecteur que le scripteur pourra développer des habiletés d'écriture efficaces. Dans l'état de la question proposé par C. Chaudron, les effets sur l'amélioration des textes (correction enseignant *vs* correction pairs) sont contradictoires, mais en ce qui concerne les attitudes des apprenants, ce chercheur rapporte que bien qu'ils doutent de la qualité et de la justesse des remarques de leurs pairs, ils reconnaissent toutefois les bénéfices de cette activité pour leur apprentissage de la révision et pour leur exposition à d'autres modalités d'expression. En somme, les apprenants seraient plus favorables à donner un feed-back qu'à le recevoir (C. Chaudron, 1984).

En bref, ces nouvelles pratiques rendent sans doute encore plus complexes le rôle de l'enseignant<sup>14</sup>, mais il reste que, c'est dans ce nouveau contexte, et surtout parce que les répliques des premières expériences portent sur des textes intermédiaires, que les effets de la correction s'avèreront nettement positifs (S. W. Freedman, 1987 ; D. R. Ferris, 1995).

Enfin certaines recherches portent sur les attitudes et les effets suscités par la correction sur les étudiants eux-mêmes. On avait déjà observé que les attentes dans ce domaine étaient plus importantes chez les apprenants de langue étrangère ou seconde que chez les natifs et qu'elles concernaient davantage les dimensions « formelles » de la langue. Bien que la prudence s'impose ici, car on a également montré qu'une attention trop précoce sur les aspects formels avait des effets inhibiteurs importants sur la réécriture (J. Hedgcock et N. Lefkowitz, 1996, p. 290). Les résultats des premières études sur l'impact de la correction étaient plutôt décevants (I. Leki, 1990). Cohen rapporte ainsi qu'au mieux 80 % des étudiants interrogés relisaient attentivement les annotations ; plus rares étaient ceux qui utilisaient ces remarques pour se constituer des sortes de « notes mentales » (A. D. Cohen et M. Cavalcanti, 1990). Ces études répertorient par ailleurs les

14. « *For the teacher, it is the schizophrenia of roles - now the helpful facilitator, hovering next to the writer to lend guidance and support, and now the authority, passing critical judgment on the writer's work ; at one moment the intellectual peer, giving "reader-based" feedback (Elbow, 1981), and at the next the imposer of criteria, the gatekeeper of textual standarts.* » (Anson, 1989, p. 2)

difficultés à interpréter les remarques des enseignants ainsi que les stratégies mises en œuvre pour y répondre : consultation d'ouvrages de grammaire, appel aux compétences de natifs, sollicitation de l'enseignant, etc. (McCurdy, 1992, cité par D. R. Ferris, 1995, p. 36). Dans les études plus récentes on note également que les apprenants sont beaucoup plus actifs lorsque les remarques des enseignants interviennent dans les étapes initiales ou intermédiaires de l'écriture et que, de plus, les étudiants préfèrent recevoir un *feed-back* à ce moment-là (D. R. Ferris 1995 ; J. Hedgcock et N. Lefkowitz, 1996).

Des recherches complémentaires sont encore nécessaires pour avoir des certitudes sur les effets de la correction (par exemple aucune recherche n'explore ses effets à long terme...) mais on peut tout de même retenir de l'ensemble de ces travaux que, pour être efficace, la correction doit intervenir de préférence avant que le texte ne soit considéré comme abouti.

### 1.3. De la correction au *feed-back* : diversifier les interactions de tutelle

S'il nous a paru utile de distinguer l'évaluation de la correction, on admettra toutefois que le terme de *correction* ne nous satisfait guère : outre qu'il véhicule l'idée de réprimande<sup>15</sup>, il contribue à accréditer l'idée de l'existence d'une norme unique : « ramener à la règle » dit le *Petit Robert*, mais quelle règle ? Chacun sait que les normes qui régissent un poème surréaliste ne sont pas les mêmes que celles qui nous permettent d'apprécier une page de Zola ; de même que la langue n'est pas *une* mais qu'elle est constituée d'un ensemble de variétés<sup>16</sup>, on peut craindre que les usages « traditionnels » de ce terme l'emportent et que *correction* continue à véhiculer l'idée qu'il existerait une *bonne correction* alors que l'expérience prouve que face à un écart plusieurs solutions également acceptables sont possibles...

Changer de mot est peut être alors un premier pas vers une nouvelle conception de ce geste professionnel. En matière de terminologie, la langue anglaise est plus généreuse, ou du moins les termes que l'on y rencontre y sont-ils moins connotés. En français, *correction* peut commuter avec

15. Voici par exemple, la définition que propose Alain Rey dans son dictionnaire historique : CORRECTION n. f. (XIII<sup>e</sup> s.) est emprunté au latin *correctio* « action de corriger, de redresser qqn, qqch. » dérivé de *corriger*. Il possède tous les sens de l'adjectif correct mais privilégie – comme déjà le latin – le sens de « réprimande, peine en compensation d'une faute » dans le domaine religieux, à propos de la vie privée et dans le domaine juridique.

16. Voir ce que les sociolinguistes distinguent sous le terme générique de « lectes » (dialectes : variétés régionales, technolectes : variétés liées à des domaines professionnels...).

*rétroaction* ou avec *action en retour* ou encore avec *feed-back*... C'est ce dernier terme finalement qui nous paraît le plus approprié. En effet – n'en déplaise aux puristes, ce terme est déjà entré dans le dictionnaire historique de la langue française<sup>17</sup> – et plus neutre, que correction, il semble plus adapté pour caractériser l'action en retour de l'enseignant. Composée de *to feed* « nourrir » et de *back* « arrière », cette métaphore nous semble particulièrement adéquate pour caractériser la relation pédagogique qui devrait réussir à faire de l'inégalité de compétences la source d'un enrichissement.

Mais comment rompre les habitudes et ne pas cantonner le *feed-back* à une relation univoque maître/élève ? On propose dans le tableau page suivante, à des fins d'inventaire et sans préjuger de leur éventuel intérêt, à partir des sept questions de la rhétorique de Quintilien, les différents facteurs que l'on peut prendre en compte dans la perspective d'une diversification du *feed-back* autour d'un texte écrit.

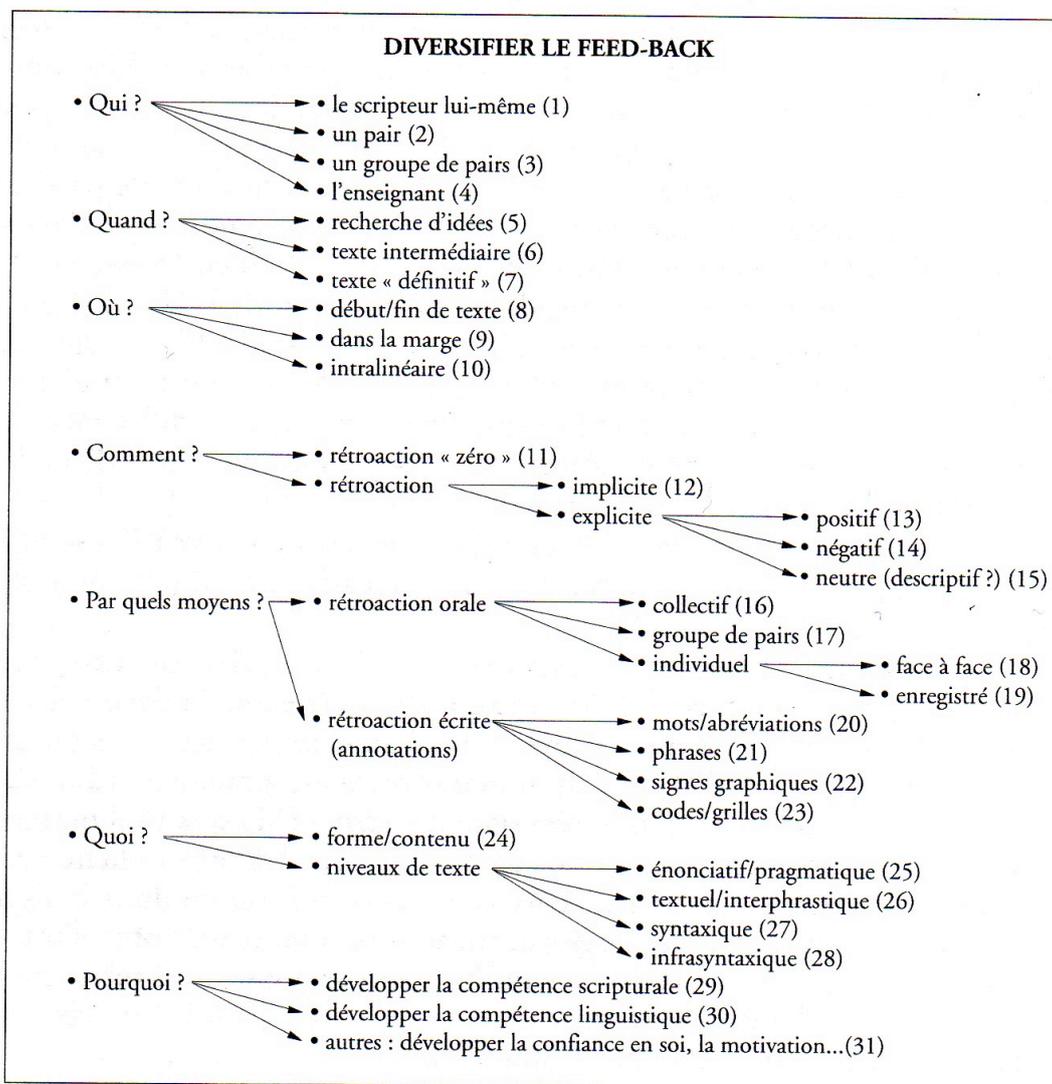
Sans prétendre à l'exhaustivité, ce tableau essaie de couvrir l'ensemble des possibles. On peut ainsi reconstituer la caricature d'une pratique « traditionnelle » de correction :

- L'enseignant (4) annote un texte définitif (7). En début de texte (8) il propose en quelques phrases (21) son impression générale du devoir. Dans la marge (9) et dans le corps du texte (10) il signale par des mots ou des signes graphiques (20, 22), des dysfonctionnements ponctuels (27, 28). On considérera qu'il s'agit d'une rétroaction « zéro » (11) quand il omettra de signaler certaines erreurs ; qu'il s'agit d'une rétroaction implicite (12) quand il souligne une erreur par deux traits sans préciser ce dont il s'agit ou quand il repérera dans la marge par un trait ondulé et un point d'interrogation (12, 22) un passage inadéquat ; qu'il propose une rétroaction neutre (15) dont l'élève devra tirer les conséquences quand il précise par exemple : « là tu as mis le verbe au singulier... »

Mais ce tableau permet aussi de donner une indication des nombreux dispositifs de *feed-back* que l'enseignant peut mettre en place. Donnons-en trois exemples :

- Un enseignant enregistre sur une cassette audio les commentaires qu'il fait d'un brouillon annoté par ailleurs de chiffres de référence (voir à ce sujet les propositions de K. F. Hyland, 1990). Ces commentaires de

17. Il est attesté depuis 1950. De plus, comme le montrent abondamment les études diachroniques, l'emprunt est un phénomène naturel dans la vie d'une langue. Signalons à ce sujet l'intérêt du livre de Pierre Aroaneau, *L'Amiral des mots*, Paris, (éd. Skyros). Ce conte qui met en évidence les origines géographiques des emprunts du français permet de valoriser la langue maternelle (turc, arabe, hindi, espagnol, italien, etc.) de bien des enfants de classes d'accueil, tout en les rapprochant de la langue qu'ils doivent apprendre.



type descriptif/positif concernent le niveau pragmatique et ont pour objectif de développer la compétence textuelle de l'apprenant en lui faisant prendre conscience de ce qu'il réussit (« ... dans le texte que tu as écrit tu montres en décrivant les vêtements du personnage principal que tu respectes ce que l'on te demande de faire dans la consigne... », voir 4, 6, 15, 19, 22, 25, 29, 31).

- Un groupe d'élèves repère dans le texte « intermédiaire » d'un camarade, par des soulignements, et à l'aide d'une grille élaborée collectivement, les dysfonctionnements liés au marquage du nombre (singulier/pluriel) et ceci à des fins de développement de la compétence linguistique (voir 3, 7, 10, 14, 22, 27, 30).

- Un enseignant et l'ensemble du groupe classe observent en vue de l'améliorer un texte reproduit sur un transparent au rétroprojecteur, suite

aux remarques faites collectivement, chaque enfant réécrira le texte en question (voir J. David, 1992 et C. Oriol-Boyer, 1984, pour des exemples de ce type de feed-back).

Les possibilités, on le voit, sont nombreuses : il ne s'agit là que d'une sorte de matrice dans laquelle on puisera selon la spécificité de la situation d'apprentissage mise en place. L'essentiel étant sans doute de ne pas recourir systématiquement à un seul type de feed-back.

## 2 Quel statut pour l'erreur ?

On ne peut guère toutefois mettre l'accent sur l'importance du feed-back sans s'interroger sur ce qui fait l'objet du feed-back : si une erreur peut être définie de manière très générale comme un écart par rapport à une norme, cette norme et le statut de l'erreur dans l'apprentissage, loin d'être neutres, sont fonction de la théorie sur laquelle on s'appuie pour les appréhender. G. Merkt (1993, p. 55) signale à ce sujet que « autour de la notion de déviance, il serait possible de construire toute l'histoire de la linguistique appliquée à l'enseignement de langues ». Sans entrer dans le détail des différentes recherches – la bibliographie analytique de Bernd Spillner recense 5 398 titres consacrés à l'analyse d'erreurs ! –, on voudrait néanmoins rappeler quelques repères. On distinguera ainsi cavalièrement quatre « courants » (l'analyse contrastive, l'analyse d'erreurs, les interlangues, le parler bilingue) qui dans la réalité devraient s'appréhender plutôt comme un *continuum*.

### 2.1. De la « faute » aux « marques transcodiques »

- L'**analyse contrastive** se développe entre 1945 et la fin des années 1950. Elle s'inscrit dans les travaux de la linguistique structurale américaine qui considère le langage comme un système d'habitudes comportementales (voir le béhaviorisme). Elle repose sur la comparaison à plusieurs niveaux (phonologique, morphologique, syntaxique, lexico-sémantique) de la structure de la langue source et de celle de la langue cible. Les mots-clés de cette théorie sont « interférence » et « transfert » (R. Lado, 1957). Dans ce qu'on a appelé l'« hypothèse forte », la confrontation devait permettre de prévoir toutes les difficultés : ce qui est proche ou semblable est facile à apprendre, ce qui est différent donne lieu à un transfert négatif donc à des fautes. On a ainsi cru que l'on pourrait anticiper *a priori* tous les écarts des apprenants. Dans ce contexte, la langue maternelle est considérée surtout comme un filtre négatif et on évitera autant que possible d'y avoir recours. L'expérience est venue limiter la portée de cette théorie : d'une part tous les dysfonctionnements prévus n'apparaissent pas ; et d'autre part des apprenants de langues maternelles différentes produisent

des fautes identiques : ce qui accrédite l'hypothèse d'une autonomie du développement langagier de la langue cible.

• Dans les années 1970, se développe l'**analyse d'erreurs**, le cadre devient empirique : on récolte les erreurs au lieu d'essayer de les prévoir. Dans les inventaires ainsi constitués, les critères de classement varient selon les théories linguistiques de référence et il en résulte de nombreuses typologies : « erreurs phonétiques/lexicales/morphosyntaxiques » ; « erreurs par omission/addition/déplacement » ; « erreurs systématiques/asystématiques » ; « erreurs interlinguales/intralinguales ». L'influence de Chomsky, par exemple, apparaît dans la distinction que font certains auteurs entre « erreur » et « faute » (la première est associée à la « compétence », la seconde à la « performance »), mais aussi dans la théorie qui fait l'hypothèse de l'identité du processus d'acquisition entre langue 1 et langue 2 (et qui permet d'expliquer que certaines erreurs d'allophones sont aussi attestées chez de jeunes natifs en début d'acquisition de la langue maternelle (« je vas, je poudrai, j'ai rendu »). Si dans un premier temps l'erreur est surtout caractérisée par rapport à la langue cible, le constat de régularités conduit à en rejeter le caractère aléatoire et à prendre aussi en considération leur rapport avec les occurrences *correctes* (R. Porquier, 1977).

• Cet élargissement de l'objet d'étude, ainsi que l'intérêt pour les processus<sup>18</sup> mis en œuvre au cours de l'apprentissage débouchent dès la fin des années 1970 sur les travaux de l'**interlangue**. Leur objectif est de « décrire les grammaires intériorisées à travers les activités langagières qui les manifestent, pour en caractériser les spécificités, les propriétés, les modalités de leur développement » (H. Besse et R. Porquier, 1984, p. 216). Ici les erreurs ne sont plus stigmatisées comme un manque ou comme une défaillance par rapport à la langue cible mais deviennent des indices d'un état du développement langagier de l'apprenant. Les interlangues, également qualifiées de « systèmes approximatifs, systèmes intermédiaires, dialectes idiosyncrasiques, grammaire intériorisée » ou encore de « langue de l'apprenant » (K. Vogel, 1995) se caractérisent par leur caractère à la fois systématique et instable (il s'agit de systèmes évolutifs), par leur perméabilité (tant à l'égard de la langue source qu'à celui de la langue cible) par des simplifications et des complexifications (voir

18. « [...] l'apprentissage des langues est une activité d'ordre cognitif de traitement de données et de formation d'hypothèses. Ce point de vue considère les phrases idiosyncrasiques de l'apprenant comme autant d'hypothèses fausses. Lorsque l'apprenant aura été exposé à plus de données, et qu'il les aura traitées, soit par l'observation directe, soit à l'aide du professeur [...], l'interaction entre celles-ci et les hypothèses de départ lui permettra de formuler de nouvelles hypothèses plus conformes aux faits linguistiques de la langue cible. » (Corder, [1971]/1980, p. 27)

par exemple la surgénéralisation de règles) mais aussi par des régressions et des fossilisations (effets de « plateau » dans l'apprentissage marqués par des « erreurs stables »).

• Bien que s'inscrivant dans la continuité de ces travaux, puisqu'ils ont leur origine dans l'étude du parler des migrants (G. Lüdi et B. Py, 1986), les travaux sur le **parler bilingue** marquent une profonde mutation. Associant ethnométhodologie et interactionnisme social<sup>19</sup>, ils proposent un modèle de la communication plurilingue à partir d'observables constitués par des conversations entre allophones et natifs (M. Matthey, 1996). Au-delà d'un élargissement de l'objet d'étude, ce qui apparaît comme fondamentalement novateur ici est le changement d'attitude à l'égard des phénomènes de métissage linguistique (M. Matthey et J.-F. de Pietro, à paraître).

Ces études rappellent que, contrairement à une représentation bien ancrée chez les monolingues, dans l'économie des échanges langagiers, les situations de bilinguisme ou de plurilinguisme ne sont ni marginales ni exceptionnelles mais sont de loin les plus fréquentes<sup>20</sup>. Dans ce contexte, la langue du migrant est définie non plus en termes déficitaires (comme par exemple dans l'expression « non francophone »), mais comme un *répertoire verbal*<sup>21</sup> particulier dans lequel la langue maternelle se trouve reconsidérée :

« Tout en reconnaissant l'importance des questions soulevées par l'analyse contrastive, c'est-à-dire que les divergences entre les systèmes font effectivement partie des problèmes que tout apprenant – et tout bilingue – doit résoudre, on remplace la vision déterministe des débuts (selon

19. On se réfère ici essentiellement aux recherches de l'équipe suisse de Bâle/Neuchâtel même si de nombreux travaux d'équipes françaises qui relèvent de la linguistique acquisitionnelle (voir l'enquête ESF sur les migrants de plusieurs pays européens et les travaux du Groupe de recherche en acquisition des langues (GRAL), de l'université de Provence et de Paris VIII, dans les revues *Encrages* et *Aile*) s'inscrivent eux aussi dans cette mouvance.

20. Ce qui est confirmé par le rapport entre le nombre de langues parlées dans le monde – entre 4 000 et 6 000 – et le nombre de pays ou nations qui délimitent les territoires – autour de 200. Les ressortissants d'un pays officiellement monolingue peuvent donc être confrontés dans leurs usages linguistiques quotidiens à plus d'une langue : c'est le cas dans de nombreux pays d'Afrique, c'était majoritairement le cas de la France au début du siècle (voir les langues régionales) ; et c'est le cas dans de nombreuses familles de migrants : on se référera à Louise Dabène pour une étude des alternances de langues dans ces familles (L. Dabène, 1994).

21. « La particularité du répertoire verbal du bilingue vient uniquement du fait que certains de ses éléments sont identifiables comme appartenant à la langue A et d'autres à la langue B. Le répertoire se présente comme un ensemble de possibilités. Le champ de ses possibilités n'est pas définissable comme résultant de l'addition de deux répertoires monolingues ; il se présente plutôt comme une sorte d'éventail où, entre le pôle A et le pôle B, une zone intermédiaire, jusqu'à présent ignorée ou décriée, celle des usages mixtes des hybrides et des mélanges, trouve sa place. » (C. Deprez, 1994, p. 26)

laquelle les différences de structure *causaient* des interférences) par une approche plus cognitive : une fois que le sujet a identifié une divergence de structure, il s'agit de savoir comment il la perçoit, l'interprète et la traite » (souligné par les auteurs, G. Lüdi et B. Py, 1986, p. 117).

Ou encore « reconnue » comme pouvant faciliter l'apprentissage<sup>22</sup>. De même, l'appellation **marques transcodiques**, pour référer à ce qui renvoie « d'une manière ou d'une autre à la rencontre de deux ou plusieurs systèmes linguistiques : calques, emprunts, transferts lexicaux, alternances » (G. Lüdi, 1987, p. 2), est plus qu'un changement d'étiquette : à la valeur d'hyperonyme couvrant l'ensemble des phénomènes translinguistiques, s'ajoute surtout le choix d'un positionnement neutre (J.-F. de Pietro, 1988) pour décrire ce qui auparavant était stigmatisé. Ainsi, des faits qui auraient pu être répertoriés comme des « calques » (traduction littérale intempestive) sont interprétés en termes de créativité linguistique<sup>23</sup>. G. Lüdi et B. Py (1986, p. 162) montrent également que les hybrides langagiers « sont régis par des régularités qui conditionnent leur apparition et leur fonctionnement » et qu'ils répondent donc à des fonctions variées du point de vue de la stratégie discursive et identitaire<sup>24</sup>.

En bref, des travaux qui nous semblent insuffisamment connus par les enseignants qui accueillent des enfants migrants alors qu'ils pourraient pourtant contribuer à modifier des représentations souvent trop pessimistes des phénomènes de contact linguistique. Comme le rappelle D. Boyzon-Fradet, « les jeunes issus de l'immigration ne sont pas considérés comme des bilingues, leurs compétences en langue d'origine étant plutôt ressenties comme un handicap dans l'apprentissage du français ». Persuadés de leur infériorité, les enseignants, poursuit ce chercheur, « leur proposent des activités moins stimulantes et d'un niveau inférieur à leurs possibilités » (D. Boyzon-Fradet, 1997, p. 133).

- .....
22. Distinguant des « alternances relais », centrées sur la dynamique communicationnelle et portant sur le sens du message, et des « alternances tremplin », centrées sur l'apprentissage et reposant sur les moyens linguistiques nécessaires à la transmission des informations, dans des échanges langagiers maître/élève dans des classes françaises en Espagne, Moore montre que la langue maternelle peut constituer une « bouée » permettant de « rester à flot » dans l'apprentissage de la langue cible (D. Moore, 1996).
  23. On nomme ainsi « néocodage » (J.-L. Alber et B. Py, 1986) la fabrication de termes qui n'appartiennent à aucune des langues mises en contact (voir l'exemple souvent cité de *la posta* pour référer à *correos* chez des locuteurs hispano-francophones).
  24. Ils répertorient ainsi huit fonctions : « 1. Marquage de l'appartenance de locuteurs/auditeurs à une même communauté bilingue et biculturelle ; 2 et 3. Indication du destinataire ou du destinataire original dans un discours rapporté ; 4. Marquage d'un commentaire métadiscursif ; 5. Accroissement du potentiel référentiel ; 6. Utilisation d'avantages spécifiques à l'une ou l'autre langue (expressions précodées, mots transparents, etc.) ; 7. Possibilité de tirer parti du potentiel connotatif de certains mots comme signes à caractère indiciel ; 8. Amélioration de l'accès au lexique » (G. Lüdi et B. Py, 1986, p. 162-163).

Ce rapide panorama de l'évolution du statut de l'erreur illustre l'évidence – qu'il est bon de ne pas oublier – selon laquelle « le point de vue crée l'objet » : ce qui était hier uniquement marqué comme un manque ou une défaillance est aujourd'hui considéré comme un indice de l'apprentissage lorsqu'on se situe dans une perspective acquisitionnelle et peut être également interprété comme un savoir-faire discursif permettant de gérer des situations communicatives dans lesquelles des langues inégalement partagées se rencontrent lorsqu'on se situe dans une perspective interactionnelle.

## 2.2. Que retenir de ces travaux dans une perspective d'intervention pédagogique ?

Bien entendu, la position de l'enseignant face aux erreurs des apprenants ne sera pas la même que celle du linguiste : là où l'un constate et décrit l'autre se doit – puisque c'est là son rôle social – d'intervenir. Il serait illusoire de croire cependant que l'on peut intervenir sans avoir préalablement analysé. On espère, en outre, avoir montré dans les lignes qui précèdent que cette analyse n'est jamais neutre : l'essentiel étant sans doute de savoir pourquoi à tel ou tel moment on choisit de privilégier telle ou telle dimension.

Cet arrière-plan théorique permet tout simplement d'élargir et de multiplier, si l'on peut dire, le *répertoire* des angles d'attaque sans pour autant considérer que tout se vaut. On sait, par exemple (R. Porquier, 1977), que la distinction « faute absolue » (réalisation graphique qui n'existe pas) / « faute relative » (forme qui existe mais inadéquate au contexte) introduit une hiérarchie qui n'est pas opératoire. Prenons un exemple dans notre corpus. Dans le segment « je dans le paraiel photo » (texte 4 en annexe), la faute absolue « paraiel » gêne moins la compréhension que la faute relative « je dans » qui comporte une erreur de classe grammaticale (préposition *vs* verbe) liée à une erreur de transcription (et de perception ?) phonétique : /dã/ *vs* /d5/. On retiendra cependant des travaux de l'**analyse d'erreurs** les lignes de force qu'ils ont repérées, à savoir que les zones du français les plus problématiques, quelle que soit la langue source, « concernent généralement les déterminants, les formes verbales, la morphologie du genre et du nombre et les prépositions » (R. Porquier, 1977, p. 27). De même, l'attitude à adopter à l'égard de la langue maternelle sera éclairée par l'**analyse contrastive** (prise en compte des différences structurales) mais nuancée par le point de vue proposé dans les travaux sur le **parler bilingue** : au lieu de faire comme si la langue maternelle n'existait pas, aider l'élève à prendre conscience des différences entre les deux systèmes linguistiques en présence dans son répertoire verbal lui permettra sans doute de mieux gérer ces tensions... Sans chercher à tout prix à déterminer les causes des

erreurs et sans prétendre reconstituer les itinéraires de l'acquisition comme le proposent les travaux sur les **interlangues**, le repérage d'éléments récurrents qui semblent constituer un système ou celui des formes les plus instables devrait néanmoins permettre de proposer un feed-back moins ponctuel et plus structuré. C'est ce que l'on voudrait maintenant illustrer à travers l'analyse de quatre productions écrites d'adolescents d'une classe d'accueil.

### 3 Analyse du corpus et perspectives pédagogiques

Après avoir présenté le contexte de la tâche et une démarche – parmi d'autres possibles – d'observation de productions écrites, on proposera une analyse dont l'objet sera de chercher à mieux comprendre quelles sont les spécificités des textes donnés en annexe afin de suggérer quelques pistes non exhaustives d'actions en retour.

#### 3.1. La consigne d'écriture et le texte « modèle »

Les quatre textes « prétextes » (voir annexe) que l'on se propose d'observer paraissent particulièrement problématiques à l'enseignant<sup>25</sup> de la classe d'accueil qui nous les a transmis. Ils nous semblent, sinon représentatifs, du moins exemplaires de productions que l'on peut rencontrer dans ce type de contexte. Ils répondaient à la consigne : « Racontez à un ami la sortie du 19 mars dans le quartier » ; cette consigne s'accompagnait d'un texte modèle. Si l'intérêt de la consigne est de s'appuyer sur le vécu de l'élève, ce qui paraît plus contestable, en revanche, est le caractère unique et la qualité du texte « modèle » (qui provient pourtant d'un manuel, voir l'annexe p. 168). Bien qu'il donne à voir les principales caractéristiques de la lettre (date, vocatif, formule de clôture), le corps de la lettre nous semble sujet à caution. En effet, outre un début particulièrement abrupt, il comporte de nombreux implicites qui obscurcissent le sens : de quel « projet de groupe » s'agit-il ? Les « répétitions » évoquées concernent-elles ce « projet de groupe » ? Que penser de la phrase « Et puis on a l'école » ? Son point d'insertion peut laisser penser que le « projet de groupe » et le « sport » ne font pas partie des activités scolaires... En outre, en fin de lecture, et du point de vue de la communication, on peut se demander ce qui la motive réellement... En bref, un texte qui gagnerait, sans doute, à faire l'objet d'un travail de réécriture, mais surtout un texte qui ne

25. Nous voudrions remercier M. Patrick Grivert du collège Marcel-Pagnol à Perpignan d'avoir ainsi accédé à notre demande. Les commentaires qui figurent au bas de chaque production d'élèves sont ceux qu'il nous a fournis.

peut pas être considéré comme un compte rendu (voir consigne d'écriture donnée aux élèves).

### 3.2. Comment appréhender ces textes ?

Afin d'éviter que l'activité de feed-back sur un texte écrit ne se réduise au repérage des seuls dysfonctionnements syntaxiques, morphologiques et lexicaux habituels, nous avons proposé, suite aux travaux du groupe EVA de l'INRP, de retenir quatre niveaux pour l'analyse d'un texte écrit (M. Marquilló, 1993 a). Ces quatre niveaux distinguent : un premier niveau « pragmatique/énonciatif » qui correspond à l'adéquation à la consigne et au respect des modalités énonciatives ; un second niveau qui concerne le « fonctionnement global du texte » (respect des structures attendues selon le type textuel<sup>26</sup>, respect des règles de cohérence textuelle, voir M. Charolles, 1989 ; enchaînement des informations, homogénéité du système temporel, voir B. Combettes, 1987, 1988) ; les troisième et quatrième niveaux s'intéressent, l'un, aux contraintes de l'axe syntagmatique (ordre des mots, respect des règles d'accord, etc.) ; l'autre, aux phénomènes infraphrastiques tels que les rapports phonie/graphie ou encore les phénomènes de segmentation.

Cette distinction « en niveaux » qui isole des phénomènes qui interagissent n'est, bien entendu, qu'un **artifice méthodologique** facilitant l'approche d'un objet complexe – le texte – qui reste à appréhender de manière globale (c'est-à-dire du point de vue de son sens et de sa signification en contexte). Approche qui, nous semble-t-il, permet d'éviter le dualisme fallacieux opposant *fond* et *forme* – travers dans lequel tombent nombre de recherches anglo-saxonnes dont on a rendu compte – et qui semble laisser supposer que la matière écrite peut se fractionner en une dimension sémantique et une dimension formelle, discrètes. Les textes que l'on va observer montrent précisément cette intrication du sens et de la forme : c'est bien l'éloignement de la forme attendue qui rend opaque, voire inaccessible, le sens de certains fragments. En outre, il ne s'agit pas d'*appliquer* cette grille de lecture sans plus de réflexion : outre que ces niveaux ne sont pas *étanches*, selon les textes, tel ou tel niveau méritera plus ou moins d'attention. Par exemple, ici, il nous paraît plus judicieux d'associer les deux premiers niveaux puis de traiter conjointement les deux derniers.

26. Par exemple, une organisation de l'information hiérarchisée sous une forme arborescente pour la description ou l'injonction ; une situation finale différente de la situation initiale incluant des péripéties intermédiaires pour une narration... (pour des propositions pédagogiques dans ce sens, voir G. Vigner, *La Machine à écriture*, trois livrets, Paris, Clé International).

### 3.3. L'analyse de textes

Une première lecture de ces textes, dont le volume textuel est sensiblement équivalent (une centaine de mots), permet déjà de repérer pour chacun d'entre eux quelques traits spécifiques. Le premier texte pourrait se caractériser par sa difficulté dans le traitement des voyelles, le second par ses difficultés de segmentation, le troisième par des oublis de mots et enfin le quatrième par l'utilisation systématique de majuscules en début de ligne. Notons encore que de manière générale ces textes présentent peu de ratures. On sait (Cl. Fabre, 1990) qu'elles signalent des lieux d'hésitation qui traduisent du point de vue cognitif une activité métalinguistique : certaines sont efficaces, par exemple dans le texte 4 : « cope/ines » est ensuite réécrit correctement ; dans le texte 3, sans être totalement aboutie, la modification montre cependant que l'élève possède une connaissance globale du mot puisqu'il en a retenu la dernière lettre, muette : « aprère/s » ; d'autres ratures, moins abouties encore, signalent des lieux qui pourront faire l'objet d'un feed-back de l'enseignant dans lequel il sollicitera prioritairement les explications de l'élève (texte 1 : « an na tervi » ; « a ~~la~~ on ne parling » ; texte 2 : « s/c' est »).

#### *Fonctionnement global des textes*

Du point de vue du respect de la consigne et des modalités énonciatives adoptées, ces textes montrent que les élèves ont intégré les principales caractéristiques de la lettre comme genre discursif (présence de la date, du vocatif, de la signature). Un seul élève, cependant, utilise une formule de clôture (texte 4). Elle est empruntée directement au texte « modèle » (ce qui montre que son impact n'est pas à négliger). En termes de type ou de genre textuel c'est un compte rendu qui est attendu. S'inscrivant dans un système temporel du passé, des actions ou des informations devront y être présentées dans un ordre chronologique, structuré éventuellement par des connecteurs de temps (*d'abord, ensuite, puis, enfin...*). Les productions des élèves répondent partiellement à cette attente : si elles présentent bien une succession d'actions, celle-ci se caractérise par la juxtaposition, voire l'accumulation proche de la liste. À cet égard, on constate que ces textes qui ne sont quasiment pas ponctués, peuvent cependant, présenter une utilisation pertinente de la virgule. Le texte 3, par exemple, qui n'a même pas de point, isole ainsi les différents éléments qui constituent la liste de photos prises (*de le passage piétons, un sens inderdit, un parking, un plan, et [...]*) ; le même procédé se retrouve dans le texte 2 (*Je photogra fié, le tro-tuiar, la pelase, le pherouge, la rés du bus, la bibloteque*). Ailleurs, la progression s'appuie, comme c'est souvent le cas chez les scripteurs novices, sur la reprise des mêmes connecteurs « *apri* » (texte 1) « *et alors* » (texte 4). Là

encore, le texte « modèle » n'a sans doute pas contribué à améliorer les savoir-faire des élèves. En ce qui concerne la gestion des temps, le compte rendu autorise ceux du *discours* (essentiellement : présent/passé composé, voir C. Combettes, 1987) ; à quelques exceptions près (les deux premiers verbes, au présent, des textes 2 et 4), cette contrainte temporelle nous semble être assez bien respectée : les problèmes des verbes relèvent plutôt de la maîtrise des contraintes morphologiques et ne concernent donc pas ce niveau. En somme, c'est à ce niveau « global » que ces textes présentent le plus d'éléments positifs<sup>27</sup>.

### *Fonctionnement phrastique et infraphrastique*

C'est ici que ces textes présentent le plus d'écarts vis-à-vis de la norme. Pour des raisons d'espace imparti on ne traitera pas ici de syntaxe mais de problèmes locaux. Bien que l'on y relève des *graphies en voie d'acquisition* (graphies transcrivant le son de manière non normée) : le « j » de « colajo » (texte 1), le « f » et le « ph » dans « fotoe » et « pherouge » (texte 1 et texte 2) ; le « c » de « clace », qui provient peut-être d'une analogie établie avec « glace »... ce qui est commun à tous les textes, ce sont les erreurs de traitement des voyelles et des consonnes et plus généralement les erreurs concernant les rapports phonie/graphie :

<b>Voyelles</b>	<b>Consonnes</b>	<b>Traitement des nasales</b>
Texte 1 : colajo / collège Texte 2 : la pelase / la pelouse Texte 3 : j'ai prer / j'ai pris Texte 4 : nous rotrons / nous retournons	Texte 1 : parling / parking Texte 2 : un gardin / un jardin Texte 3 : sens inderdit / sens interdit Texte 4 : tois / trois	Texte 1 : on na parli / on a parlé Texte 2 : peandre Texte 3 : rontrer / rentrer Texte 4 : je dans / je donne

27. Même si des difficultés dans la maîtrise du code linguistique peuvent abaisser les standards habituels des scripteurs, on sait – plusieurs recherches l'ont démontré (S. Jones et J. Tetroe, 1987 ; K. Whalen, 1994) – que pour des apprenants de langue étrangère ou seconde, ce sont les savoir-faire correspondant à ces niveaux globaux (en fin de compte, ceux qui concernent la compétence scripturale proprement dite) qui sont les plus aisément transférables (pour le dire vite, si on sait – ou si on ne sait pas – « raconter » une histoire dans une langue on saura – ou on ne saura pas – le faire dans une autre). Pour un état de la question, voir Z. de Koninck et E. Boucher, 1993.

Ces erreurs, sans doute attribuables aux différences phonologiques qui existent entre les langues arabes et le français<sup>28</sup>, alertent l'enseignant sur la nécessité d'un travail d'affinement de la perception et suggèrent d'ores et déjà la nécessité d'un travail de discrimination orale comme préalable indispensable à la production écrite. Si les erreurs de segmentation font partie des étapes naturelles de l'acquisition de l'écriture, la dimension langue étrangère ne peut qu'ajouter une difficulté supplémentaire à la restitution des « découpages » spécifiques du français :

« Le message écrit résulte de différentes chaînes – phonologique, morphologique, syntaxique – « tressées » dans un même dynamisme. [...] La difficulté de segmentation repose en partie sur la spécificité des découpages de chaque chaîne. » (M. Ros Dupont, 1995, p. 98-99).

Le corpus présente donc, sans surprise, de nombreux phénomènes de sur ou sous-segmentation, liés au traitement de la liaison : « on est talis » (texte 3) ; à celui de l'élidation : « de d'accueil » (texte 4) ; ou à celui de la frontière de mot, qu'elle soit associée ou non à la transcription d'un groupe de souffle : « la rés du bus, le pherouge » (texte 2) ; « de va la mairi » (texte 1).

Dans la perspective d'un feed-back, on peut craindre toutefois que ces inventaires ne soient trop généraux. Il n'est pas indifférent de constater, par exemple, que les problèmes de segmentation surviennent essentiellement dans les textes 1 et 2. La recherche de régularités au niveau individuel ou interindividuel devrait permettre de mieux cibler le feed-back. Par exemple, l'observation des accords du nombre entre déterminant et nom met en évidence des comportements idiosyncrasiques (spécifiques à un individu). Comparons les relevés suivants :

Texte 1 : *de fotoe, du fotoi, un fotor, la fotoe.*

Texte 2 : *les élève, les photo, dlles photo*

Texte 3 : *les élèves, des photos, mes copines ;*

Texte 4 : *les élèves, tois photos, mes copines, les photos*

Ceux des textes 3 et 4 indiquent que les marques du pluriel sont maîtrisées ; en revanche celui du texte 2 montre que l'absence de « s » final,

28. Noyau syllabique du français plutôt ouvert et vocalique ; plutôt fermé et consonnantique en arabe ; système consonnantique plus riche mais système vocalique moins diversifié : trois voyelles de « base » /a:/, /i:/, /u:/, dont l'aire de réalisation est plus large et nuancée que pour les voyelles du français correspondantes ; pertinence de la longueur des voyelles... (N. Naddaf 1993 ; voir aussi à ce sujet, le très éclairant fascicule de Y. Aït Lemkadem, 1993).

loin d'être aléatoire, est régulière<sup>29</sup>. Le paradigme de « foto » dans le texte 1 semble associer aux différents déterminants une lettre finale particulière. Ces deux derniers relevés conduisent à se demander quelles sont les règles qui les sous-tendent, partant, un premier feed-back consisterait à faire prendre conscience à l'élève de ces régularités.

Des convergences apparaissent également au niveau individuel. Ainsi, la comparaison dans le texte 4 du doublet : a) « les élèves d'accueil » / b) « le professeur de d'accueil » semble indiquer que l'élève traite « d'accueil » comme une seule unité ; (ceci expliquerait qu'il ne soit pas gêné par la répétition de la préposition en b), hypothèse qu'il peut être utile de lui soumettre lors du feed-back. De même, si l'on analyse plus en détail le texte 1 on constate que la graphie « i » semble tout envahir : elle constitue, à l'exception de deux formes – dont seule la seconde est assimilable à un infinitif : « on partire » / « lani varire de tafi » –, « la terminaison régulière de tous les verbes : « je sorti » / « on na parli » / « onafi » / « ji parti » / « ou mafi » / « an na ~~terfi~~ tervi » / « on na fi » / « ima montri » / « Hassan si fachi » ; et ceci, bien qu'ailleurs on trouve « cabine » écrit *cabene*. Toujours dans ce texte, la graphie « o » transcrit /u/ dans « pore » (pour) mais « au stade » est graphié « ou stade » et on trouve également « ou ponpi » pour « aux pompiers ». S'agit-il d'un problème de discrimination orale dû à la proximité de ces deux phonèmes, ou bien s'agit-il juste d'une difficulté calligraphique dans la transcription du digramme ? En revanche, « carrefour » est correctement orthographié : la présence du supermarché homonyme dans la ville de l'élève peut laisser supposer qu'il a mémorisé le mot de manière globale.

Ces exemples conduisent donc à s'intéresser aussi à ce qui manifeste de l'instabilité. Comme par exemple, le traitement de la voyelle nasale qui s'actualise par plusieurs réalisations graphiques :

ou mafi (1)  
 an na ~~terfi~~ (2)  
 on na fi (3)  
 on partire (4)  
 on na parli (5)  
 onafi (6)

Trois occurrences sont normées, mais deux d'entre elles transcrivent la liaison (4, 5) ; ailleurs elle commute avec « ou » et « an ». Ce qui permet

29. En arabe, ni le déterminant ni la fin du déterminé ne portent de marques du pluriel (*al* : le livre ; *al kutubu* : les livres), faut-il voir là *l'importation* d'un fonctionnement de la langue maternelle ?

également de constater que le segment « on a fait » donne lieu à trois variantes : « ou mafi »/« on na fi »/« onafi » qui semblent correspondre à trois tentatives de ce que l'apprenant perçoit sans doute comme un *continuum* sonore : on passe ainsi de la voyelle /u/ à la nasale avec une notation de la liaison, puis à une forme sous segmentée : « onafi ». Là encore, il serait nécessaire de soumettre ces trois variantes à l'élève : perçoit-il à l'oral ces trois segments comme distincts ? ou sinon est-il conscient d'avoir écrit *trois fois la même chose* de manière différente, et dans ce cas pourquoi ?

D'autres analyses seraient possibles... on ne prétend pas ici épuiser la richesse de ces textes. On espère toutefois avoir rendu saillants quelques traits qu'il nous semble pertinent de retenir dans la perspective d'un *feed-back*.

### 3.4. De l'analyse au *feed-back*

Compte tenu des analyses précédentes, quelles orientations d'actions en retour suggérons-nous pour ces productions écrites ? Sans chercher à être exhaustif, nous signalerons :

- Au niveau textuel (pragmatique/énonciatif/interphrastique), nous proposerions de faire effectuer par les élèves des relevés formels (constructions verbales, débuts de paragraphes, mots indiquant le repérage temporel...) dans un groupement de textes « authentiques » ou composés *ad hoc* par l'enseignant présentant des comptes rendus. En effet, comme cela a déjà été abondamment montré, l'exposition à un seul texte ne permet pas de déterminer ce qui le caractérise ; seule la comparaison facilite le repérage de régularités formelles qui constitueront autant de critères d'écriture (Cl. Garcia-Debanc, 1989).

- Au niveau phrastique et infraphrastique, de « classiques » exercices de discrimination orale, tels qu'ils sont proposés par exemple dans l'ouvrage de M. Kaneman-Pougatch et E. Pedoya-Guimbretière, *Plaisir des sons*, devraient permettre aux élèves de mieux discerner les traits qui sont spécifiques au français. Pour ce qui est de la segmentation, des exercices de commutation (feu rouge/feu vert/feu orange ; faire un feu/mettre un plat sur le feu...), par exemple, devraient permettre de sensibiliser les élèves aux questions de frontière de mot...

Au-delà toutefois de ces quelques orientations spécifiques à ces textes, ce qui nous semble primordial est que ce qui a été observé en termes d'écart soit d'une manière ou d'une autre renvoyé à l'apprenant (voir tableau sur les différents paramètres permettant de faire varier les dispositifs de *feed-back* p. 154). Bien entendu disposer d'éléments de linguistique comparative français/langues arabes est un atout non négligeable. Toutefois, dans ce qui précède, nous avons essayé de montrer que même si l'enseignant ne dispose pas de ces informations, la recherche de ce qui est régulier, ou instable dans un texte ou dans plusieurs textes, constitue une

approche qui permettra de proposer un feed-back moins atomisé et plus structuré. Ainsi, à côté d'apprentissages formels (grammaire, orthographe, etc.), des séances régulières de feed-back portant sur les productions écrites des élèves devraient être mises en place. Seule une action en retour réfléchie, prenant en compte les spécificités des productions des élèves nous semble à même de permettre un étayage pertinent pour accompagner l'élève sur le chemin de son apprentissage.

#### **4 En conclusion : des interactions de tutelle pour développer une compétence métalinguistique**

En somme, la démarche que nous proposons est ouverte : on en retiendra seulement deux principes directeurs. Dans un premier temps, le rôle de l'enseignant consiste à observer/analyser les erreurs. Le but est de repérer des constantes, des instabilités, bref des spécificités afin de mieux caractériser la nature des erreurs et, dans la mesure du possible, le fonctionnement de ces écarts vis-à-vis de la norme. Dans un deuxième temps, le feed-back ou l'interaction de tutelle consistera, selon des modalités diverses, à solliciter la réflexion des apprenants dans le but de développer leurs compétences métalinguistiques.

Enfin, une dernière remarque pour conclure. Pour au moins deux d'entre eux, ces textes traduisent un écart important avec les compétences orales de leurs auteurs (voir les commentaires de l'enseignant). Comment interpréter un tel écart ? On peut faire l'hypothèse que si les enfants ont développé de bonnes compétences orales c'est tout simplement parce que dans leur vie quotidienne – à l'école et hors de l'école – ils y ont été suffisamment exposés ; c'est évidemment l'hypothèse inverse qui s'impose au sujet de l'écrit. S'il est trivial de rappeler que les milieux défavorisés – dont les immigrés font majoritairement partie – ne sont pas particulièrement réputés pour une fréquentation assidue de la chose écrite, c'est pour nous l'occasion de réaffirmer le rôle fondamental de l'école dans la conquête de ce savoir complexe que l'on nomme « littératie ».

Martine MARQUILLÓ

## Annexe

### *Texte modèle*

Sèvres, le 12 février

Salut Christophe !

On a des problèmes avec notre projet de groupe. On fait tous du sport et on n'a pas de temps pour répéter. Et puis, on a l'école. Je ne suis pas très fort en anglais et j'ai des cours particuliers. Mes parents aussi ont des problèmes. Quels problèmes, je ne sais pas, mais ce n'est pas toujours drôle à la maison. Heureusement, j'ai des copains et aussi des copines ! À bientôt, à la fin du mois, au mariage de ta sœur,  
Mathieu

• Source : *Fréquence Jeunes*, Capelle, Cavalli, Gidon, premier niveau, Hachette, p. 57.

### *Texte 1*

Perpignan le X avril

salut cadare

Je sorti de colajo a 10 h apri on na parli  
a vice le profiser . apri onafi 3 gerpe mi  
nam ji parti a vico Hassan pore fare  
de fotoe ou stade et le carrefour.  
apri ou mafi du fotoi a la cabiene te léphooique  
et an na ~~terfi~~ tervi un nome dane la cabene  
te lephooique. apri on na fi un fotor a  
~~la on~~ ne parling apri on partire de va la mairi  
apri ima montri au pala pere va re la fotoe  
ou ponpi apri a Hassan si fachi avic  
mam chaue a lani varire de tafi

Laid

• Élève algérien en France depuis trente mois, s'exprime bien à l'oral. Scolarisé normalement en Algérie (16 ans).

**Texte 2**

Perpignan 1-04-96

Salut Samira

Je fais une sortie avec les élève de la clace daqueie  
 Je photogra fié, le trotuiar, la pelase,  
 le pherouge, la rés du bus, la bibloteque,  
 moi et Selma on s/c'est dispouté les photo  
 elle alavés per de samère quelle la voia.  
 et Sami iles par ti photographiés un gardin més  
 il la vou une fille (?) quete belle et laid less photograh  
 enct (?) Naima il est venou son ture de peandre  
 d/les photo mes on lui a di de photographié  
 la rés du bus elle avepere que une vouiture  
 les que rase.

- Élève algérienne en France depuis quinze mois. Parle très correctement le français (14 ans).

**Texte 3**

Perpignan 1/04/96.

Salut Aïcha

On a fait une sortie avec les élèves de classe sortie du  
*d'acceil*  
*la*

collège à 10 h on a fait des photos j'ai prer photo de  
 le passage piétons, un sens inderdit, un parking,  
 un plan, et on est talis moi et mes copines et le  
*professeur à la*  
 proufeseur et Selma elle a fait une photo de la poste aprère/s on  
 revien au collège à 12h moin cinqe mais nous sommes  
 rontrer a la bibliothèque et HAMIDA elle une photo de  
 inxemiré

- Élève marocaine scolarisée au Maroc. En France depuis huit mois.

**Texte 4**

perpignan le 1.04.96

Salut Sakina

Je fait une sortie avec les élèves d'accueil on sortie de  
 La classe et alors nous sortons du collège et alors  
 Je prend un paraeil photo moi j'ai fait tois photos  
 D'une cabine téléphone une boite à lettres et le café  
 Et alors je dans le paraiel photo à mes cope/ines et  
 Elles faut les photos et nous rotorno avec mes copines  
 À la poste et avec le professeur de d'accueil et  
 Je fait le photo à la poste alors nous rotrons a  
 Le collège et nous rontrin a la classe et  
 Je prend le cartable et je vais chez moi a la maison  
 À bientôt, à la fin du mois de 7  
 Salma

- Élève marocaine scolarisée deux ans au Maroc. En France depuis dix-huit mois.

**Conventions de transcription** : la disposition spatiale a été respectée. L'italique indique un ajout intralinéaire ; « ~~la on~~ » un passage barré ; le point d'interrogation indique une transcription incertaine, « s/c'est » indique une surcharge, la modification retenue apparaissant en dernier.

## Bibliographie

- AÏT LEMKADEM Y. (1993) : « Les apprenants maghrébins en classe de français : entre deux logiques linguistiques », in *Documents du DIFR, Cahier FLE* n° 3, Université catholique de Louvain, Institut de didactique, 66 p.
- ALBER J.-L. et PY B. (1986) : « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération, et conversation », in *Études de linguistique appliquée*, n° 61, p. 78-90.
- ANSON C. M., (dir.), (1989) : *Writing and response : theory, practice, and research*, Kenyon Rd., Urbana, Ill., National Council of Teachers of English, 373 p. [ERIC Document Reproduction Service, n° ED 303 826].
- BESSE H. et PORQUIER R. (1984/1991) : *Grammaire et Didactique des langues*, Paris, CREDIF / Hatier-Didier.
- BOYZON-FRADET D. (1997) : « Questions autour de l'utilisation des représentations dans le cadre scolaire », in Zarate (dir.) « Les Représentations en didactique des langues et cultures », *Notions en questions*, n° 2, Didier Érudition.
- BRUNER J.-S. (1983) : *Le Développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- CARDELLE M. et CORNO L. (1981) : « Effects on second language learning of Variations in written feedback on home works assignments », in *Tesol Quarterly*, vol. 15, n° 3, september, Washington D.C., TESOL, Georgetown University, p. 251-261.
- CASSANY D. (1993) : *Reparar la escritura. Didáctica de la corección de lo escrito*, Barcelone, Editorial Graó, 129 p.
- CATACH N. (1995) : « L'erreur : des cailloux blancs sur notre route », in *Liaisons HESO*, n° 25-26, p. 139-146.
- CERCLE DE LINGUISTIQUE ET DE PÉDAGOGIE DU FRANÇAIS. Perpignan, (1976) : « Description d'une pratique normative : la correction de la rédaction dans le 1<sup>er</sup> cycle », in *BREF*, nouvelle série, n° 7, septembre, Paris, distribué par Larousse, p. 7-20.
- CHAPIN R., TERDAL M. (1990) : « Responding to our response : student strategies for responding to teacher written comments », in *Report-Research/Technical*, n° 143, Portland, State University, 43 p. [ERIC Document Reproduction Service, n° ED 328 098].
- CHAROLLES M. (1989) : « Problèmes de la cohérence textuelle », in *Pour une didactique de l'écriture*, Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz/Pratiques, p. 49-83.
- CHAUDRON C. (1984) : « The effects of feedback on student's composition revisions », in *RELC Journal*, vol. 15-2, p. 1-14.
- COHEN A. D. et CAVALCANTI M. (1990) : « Feedback on compositions :

teacher and student verbal reports », in *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom*, New York, Cambridge University Press, p. 155-177.

COMBETTES B. (1987) : « Types de textes et faits de langues », in *Pratiques*, n° 56, p. 5-17.

COMBETTES B. (1988) : *Pour une grammaire textuelle. La Progression thématique*, Paris/Gembloux, De Boeck-Duculot.

CORDER S. P. (1971 / 1980) : « Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs », in *Langages* n° 57, p. XX.

CUMMING A. (1990) : « Writing expertise and second language proficiency », in *Language Learning*, n° 39, p. 81-141.

DABÈNE L. (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette.

DAVID J. : « Procédés de révision et connaissances métalinguistiques dans la réécriture d'un texte en CE1 », in *Calap*, n° 9, Paris, CNRS/Université Descartes.

DE KONINCK Z. et BOUCHER E. (1993) : « Écrire en L1 ou en L2 : processus distincts ou comparables ? », in *AQEFLS*, vol. 14, n° 2-3, p. 27-50.

DE PIETRO J.-F. (1988) : « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », in *Langage et Société*, n° 43, p. 65-89.

DELCAMBRE I. (1980) : « Analyse de rédactions, réflexions sur les critères de correction », in *L'École des Lettres*, n° 10, 1<sup>er</sup> mars, Paris, École des Lettres, p. 2-14.

DEPREZ CH. (1994) : *Les Enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Didier.

ÉLUERD R. (1972) : « La norme et la correction des copies », in *Langue française*, n° 16, décembre, Paris, Larousse, p. 114-123.

FABRE Cl. (1990) : *Les Brouillons d'écoliers ou l'Entrée dans l'écriture*, Grenoble, Céditel/L'atelier du texte.

FATHMAN A. K. et WHALLEY E. (1990) : « Teacher response to student writing : focus on form versus content », in *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom*, New York, Cambridge University Press, p. 178-190.

FERRIS D. R. (1995) : « Student reaction to teacher response in multiple-draft composition classrooms », in *Tesol Quarterly*, vol. 29, n° 1, p. 33-53.

FREEDMAN S. W. (1987) : *Response to student writing*. Urbana, Illinois, NTCE.

GARCIA-DEBANC Cl. (1989) : « Le tri de textes : modes d'emploi », in *Pratiques*, n° 62, p. 3-52.

GARCIA-DEBANC Cl. et MAS M. (1987) : « Évaluation des productions écrites », in *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles-Paris, De Boeck-Université/Éditions Universitaires, p. 133-146.

- GOLDSTEIN L. M. et CONRAD S. M. (1990) : « Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences », in *Tesol Quarterly*, vol. 24, n° 3, autumn, Washington D.C., TESOL, Georgetown University, p. 443-460.
- Groupe DIEPE (1995) : *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*, Bruxelles, De Boeck-Université.
- Groupe EVA (1991) : *Évaluer des écrits à l'école primaire*, Paris, INRP/Hachette.
- GUEUNIER N. (1989) : « Corriger des copies : objectifs, langue, et interaction », in *Le Français aujourd'hui*, n° 86, juin, Paris, AFEF, p. 91-99.
- HALTÉ J.-F. (1984) : « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique », in *Pratiques*, n° 44, décembre, Metz, Pratiques, p. 61-69.
- HEDGCOCK J. et LEFKOWITZ N. (1996) : « Some input on input : two analyses of student response to expert feedback in L2 writing », in *The Modern Language Journal*, n° 80, p. 287-308.
- HYLAND K. (1990) : « Providing productive feedback », in *ELT Journal*, vol. 44, n° 4, p. 279-285.
- JONES S. et TETROE J. (1987) : « Composing in a second language », in Matsushashi (dir.), *Writing in real time*, University of Illinois at Chicago, p. 34-57.
- KANEMAN-POUGATCH M. et PEDOYA-GUIMBRETIERE E. (1989) : *Plaisir des sons*, Phonétique du français, Paris, Didier/Alliance française, livre du prof, cahier de l'élève, 4 cassettes.
- KEH C. L. (1990) : « Feedback in the writing process : a Model and methods for implementation », in *ELT Journal*, vol. 44, n° 4, october, Oxford-London, Oxford University Press with the British Council, p. 294-304.
- KOBAYASHI T. (1992) : « Native and nonnative reactions to ESL compositions », in *Tesol Quarterly*, vol. 26, n° 1, springtime, Washington D.C., TESOL, Georgetown University, p. 81-112.
- LADO R. (1957) : *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- LEKI I. (1990) : « Coaching from the margins : issues in written response », in *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom*, New York, Cambridge University Press, p. 57-68.
- LÜDI G. et PY B. (1986) : *Être bilingue*, Berne, Peter Lang.
- LÜDI G. (dir.) (1987) : *Devenir bilingue-parler bilingue*, Tübingen, Niemeyer.
- MARQUILLÓ M. (1993 a) : « Analyse de consigne et évaluation », in *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, numéro spécial, février-mars, Paris, Hachette-Édicef, p. 83-95.

- MARQUILLÓ M. (1993 b) : « La correction guidée de l'écrit : une proposition pour faire face à l'hétérogénéité », in M. Lebrun et M.-C. Paret (dir.), *L'Hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, p. 202-209.
- MARQUILLÓ M. (1996) : « Une grille de correction comme variété d'annotations de copies : quels critères retenir pour l'élaboration de ce type d'aide à la réécriture ? », in Meyer J.-Cl. et Bouchard R. (dir.), *Les Métalangages de la classe de français*, Actes du VI<sup>e</sup> colloque de la DFLM, Lyon, p. 189-191.
- MAS M. (1990) : « L'évaluation formative des écrits, lieu stratégique pour poser les problèmes de la diversification », in *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, p. 241-246.
- MASSERON C. (1981) : « La correction de rédaction », in *Pratiques*, n° 29, mars, Metz, Pratiques, p. 47-68.
- MATTHEY M. et DE PIETRO J.-F. (à paraître) : « La société plurilingue : utopie souhaitable ou domination acceptée ? » in Boyer H. (dir.), *Plurilinguisme : contacts ou conflits de langues ?* Paris, L'Harmattan.
- MATTHEY M. (1996) : *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Berne, Peter Lang.
- MERKT G. (1993) : « Traitement des déviations au-delà du domaine morpho-syntaxique dans l'enseignement des langues étrangères », in *BULAG/TRANEL*, n° 20, décembre, Besançon-Neuchâtel, Université de Franche-Comté, Centre Tesnière/Université de Neuchâtel, Institut de linguistique, p. 55-68.
- MOORE D. (1996) : « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », in *AILE*, n° 7, p. 95-121.
- NADDAF N. (1993) : « Étude comparative des deux systèmes phonologiques du français et de l'arabe, problèmes d'interférences », in *Travaux de didactiques du FLE*, n° 30, p. 135-155.
- ORIOLE-BOYER Cl. (1984) : « Écrire en atelier (1) », *Texte en main*, n° 1, Grenoble : l'Atelier du Texte, p. 5-18.
- PORQUIER R. (1977) : « L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives », in *Études de linguistique appliquée*, n° 25, p. 23-43.
- REASON J. (1990 / 1993) : *L'Erreur humaine* (trad. de J.-M. Hoc), Paris, PUF.
- REUTER Y. (1984) : « Pour une autre pratique de l'erreur », in *Pratiques*, n° 44, décembre, Metz, Pratiques, p. 117-126.
- ROBB T., ROSS S. et SHORTREED I. (1986) : « Salience of feedback on EFL writing quality », in *Tesol Quarterly*, vol. 20, n° 1, mars, Washington D.C., TESOL, Georgetown University, p. 83-95.
- ROS DUPONT M. (1995) : « La segmentation non normée dans l'écrit de

l'enfant de CE1 : erreur ou étape obligée dans l'apprentissage ? », in *Liaisons HESO*, n<sup>os</sup> 25-26, p. 97-115.

SANTOS T. (1987) : « Markedness, theory and error evaluation : an experimental study », in *Applied Linguistics*, vol. 8, n<sup>o</sup> 3, autumn, Oxford, Oxford University Press, p. 207-218.

SANTOS T. (1988) : « Professors' reactions to the academic writing of nonnative-speaking students », in *Tesol Quarterly*, vol. 22, n<sup>o</sup> 1, march, Washington D.C., TESOL, Georgetown University, p. 69-90.

SAVATOVSKY D. (1995) : « Un nouvel objet scolaire : les travaux d'élèves », in *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n<sup>o</sup> 15, Saint-Cloud, SIHFLES, p. 187-201.

SINCLAIR J. MCH. et COULTHARD R. M. (1975) : *Towards an analysis of discourse. The english used by teachers and pupils*, Londres, Oxford University Press.

SOKMEN A. A. (1988) : « Taking advantage of conference-centered writing », in *Tesol Newsletter*, vol. XXII, n<sup>o</sup> 1, february, Washington D.C., TESOL, Georgetown University, p. 1-5.

VANN R. J., MEYER D. E. et LORENZ F. O. (1984) : « Error gravity : a study of faculty opinion of ESL errors », in *Tesol Quarterly*, vol. 18, n<sup>o</sup> 3, september, Washington D.C., TESOL, Georgetown University, p. 427-440.

VESLIN J. et VESLIN O. (1992) : *Corriger des copies. Évaluer pour former*, Paris, Hachette Éducation, p. 157.

VOGEL K. (1995) : *L'Interlangue, la langue de l'apprenant* (trad. de Confais et Bohée), Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

WHALEN K. (1994) : « La compétence stratégique de l'expression écrite. Différences entre l'anglais langue maternelle et le français langue seconde », in Buridant, Pellat et Bunjevac (dir.), *L'Écrit en français langue étrangère*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg.

WINER L. (1992) : « Spinach to chocolate : changing awareness and attitudes in ESL writing teachers », in *Tesol Quarterly*, vol. 26, n<sup>o</sup> 1, spring, Washington D.C., TESOL, Georgetown University, p. 57-79.

ZAMEL V. (1985) : « Responding to student writing », in *Tesol Quarterly*, vol. 19, n<sup>o</sup> 1, march, Washington D.C., TESOL, Georgetown University, p. 79-101.