

Errare paedagogicum est?

Disagio linguistico e concetto di errore tra discorso glottodidattico, immaginario degli apprendenti e prassi degli insegnanti

Mathilde Anquetil
& Edith Cognigni

Une intervention à 2 voix / langues

1. L'erreur dans la didactique traditionnelle
ou Alberto Sordi, recalé à "l'esame di francese del
maresciallo" en 1956, aurait-il passé le DELF selon le
CECR?
2. Disagio linguistico e concetto di errore
(primi risultati di un'indagine presso gli studenti)
o come la storia di apprendimento delle lingue si rifletta
sulle rappresentazioni dell'errore e della valutazione
3. L'ère de l'évaluation, ou comment on jeta
l'erreur (et la voix de l'apprenant) avec l'eau du bain.

1. L'erreur dans la didactique traditionnelle

Guardia, guardia scelta, brigadiere e maresciallo, Mauro Bolognini, 1956

<http://www.youtube.com/watch?v=f2TXpP3iJ-4>

Place d'abord à une petite scène comique, la fameuse scène d'autodérision de l'Italien apprenant le français: l'examen de français du gendarme!

Ce sera l'occasion de revoir nos critères classiques de correction et d'erreur qui aboutissent à l'échec, et de les revoir à l'aune des descripteurs indiqués dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* et autres jalons de la didactique des langues actuelle. On aboutit à un résultat étonnant...

- *Il futuro di venir è... Je verrai, tu verras, il verra...*
- *Ah ah, tutti ci cascano: il futuro di venir è: je viendrai !*
- *Si, si certo, je viendrai...*

La question piège basée sur la grammaire contrastive (les différences entre les langues qui amènent à l'erreur)

or

CECR, descripteur de correction grammaticale A2 :

"Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme par exemple la confusion des temps et l'oubli de l'accord."

Ici phénomène d'hypercorrection: le candidat connaît les désinences du futur mais commet une erreur sur les exceptions!

l'interrogation comme interaction sociale

CECR: Descripteur de compétence A2" pour la
production orale "s'adresser à un auditoire":

Peut répondre aux questions si elles sont simples et directes et à condition
de pouvoir faire répéter et se faire aider pour formuler la réponse"

L'interrogation aussi est une interaction
communicative authentique et à un niveau
élémentaire la collaboration de l'interlocuteur
est requise !

- *Traduca : il giardino di mia zia è pieno di fiori.*
- Le jardin , le jardin

Risque de confusion avec le pluriel, les jardins, mais l'interlocuteur italien ne réagit pas au pb (il ne corrige pas), il n'entend pas ou intègre l'erreur comme acceptable à ce niveau ?

Descripteurs de "maîtrise du système phonologique"

- A2: La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter
- B1: La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation parviennent occasionnellement

(Lauret, B. (2007). *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*. Paris, Hachette.)

"Le locuteur/apprenant A2 sait globalement distinguer et produire les dix voyelles de base du français (dont trois archiphonèmes), les difficultés spécifiques variant suivant la langue source. Il connaît ses éventuelles difficultés et peut ponctuellement tenter de préciser une voyelle."

Detey, S. et Racine, I. (2012). Les apprenants de français face aux normes de prononciation : quelle(s) entrée(s) pour quelle(s) sortie(s) ? *Revue française de linguistique appliquée* 17 (1) : 81-96 .

Dans une perspective d'apprentissage, on privilégie aujourd'hui **l'intelligibilité de la production** plus que la **norme**, et certes dans la situation proposée, il n'y a guère de confusion possible sur le singulier et le pluriel, peu pertinent pour la communication...

L'opposition phonémique [ə / e] : le jardin / les jardins est encore englobée dans un archiphonème dans l'interlangue de l'apprenant. Mais il s'agit d'une caractéristique qui se poursuit même chez le locuteur italophone expert B2, voir C1. Atteindre la **compétence du locuteur natif** est aujourd'hui fortement remis en question.

- *Il giardino di mia zia*
- *Le jardin de ma mère...*
- *Ho detto di mia zia*
- *Veramente era di mia madre, mia zia era al terzo piano....*
je dis la vérité...

Remise en question de la convention dans le contrat communicatif de la situation d'examen, mais dans une **perspective actionnelle** on prend en considération le sujet social, ses besoins communicatifs authentiques...

CECR: Stratégies de planification de la production A2:

"Peut tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées et les préparer en se les repentant"

- La sœur de ma mère...
- *Non faccia lo spiritoso !*
- Ma ziiiie*...

Stratégies de production selon le CECR: savoir compenser les lacunes

- Compensation A2: "Peut utiliser un mot inadéquat de son répertoire et faire des gestes pour clarifier ce qu'il veut dire"
- Compensation B1: "peut utiliser un mot simple signifiant quelque chose de semblable au concept recherché et solliciter une correction; Peut franciser un mot de sa langue maternelle et demander s'il a été compris"
- "Peut exprimer le sens d'un mot en donnant un autre signifiant quelque chose de semblable (par exemple un camion pour voyageurs pour un bus)"
- Compensation B2: "peut utiliser des périphrases et des paraphrases pour dissimuler des lacunes lexicales et structurales."

Le candidat utilise une stratégie valable et fonctionnelle, c'est l'examineur qui provoque l'erreur!

- Traduca: mia zia!
- Ziiiie? Ma ziiiie?

Exemple d'interlangue (grammaire intermédiaire construite par l'apprenant par reconnaissance de régularités):

Pour former un mot en français à partir d'un mot italien on peut:

- adoucir la prononciation de la lettre z (de [dz] à [z]). exemple zero: zéro, zona: zone, zoologico: zoologique...
 - substituer le a final par un e muet.
- ex: filosofia: philosophie, studia: étudie, mania: manie

On remarque que le candidat connaît par ailleurs le possessif auquel il n'applique pas sa règle...

- *La mia professoressa mi ha detto: Pien / plein, ça m'est égal !*
- *Ca m'est égal, un corno !*

Réaction fortement émotive du gardien de la norme, mais l'équivalence mise en avant par Sordi correspond à une règle de correspondance phonologique entre langues romanes qu'on enseigne effectivement dans la **didactique de l'intercompréhension** pour promouvoir les **compétences plurilingues** en compréhension:

pieno (It) plein (Fr) ple (Cat) cheio (Por) lleno (Es) plin (Rm)

piano (It) plaine (Fr) pla (Cat) chão (Por) llano (Es) plan (Rm)

fiamma (It) flamme (Fr) flama (Cat) chama (Por) lliama (Es) flacără (Rm)

chiave (It) clef (fr) clau (Cat) chave (Por) llave (Es) chieie (Rm)

Une règle productrice d'intercompréhension n'est-elle pas une bonne règle intermédiaire dans la grammaire d'apprentissage?

- *Ma* professeur, Madame Yolande... è proprio francese, sempre vissuto in Francia...*
- *Bella ignorante la Sua professoressa!*

Ma professeure: une anticipation de la féminisation des noms de métiers?

la professeure, norme promue par les Québécois, qui tend à se diffuser en Suisse et en France. La norme évolue avec le temps...

Conflit de légitimation sur la norme incarnée par le natif. Martine Derivry propose d'échapper à cette concurrence en promouvant la **compétence professionnelle de médiation linguistique et interculturelle** du professeur natif ou non natif.

- *Lei c'è stato in Francia?*
- *No*
- *Io ci sono stato, ho diretto il traffico per 10 giorni a Les Champs Elysées!*

Conflit de légitimation d'expertise par l'expérience de l'insertion directe dans le milieu:

Dans une perspective actionnelle, l'essentiel n'est pas de savoir la langue (**savoirs**) mais de l'employer à des fins d'action sociale (**savoir-faire**). La phrase à traduire ne correspond à aucun acte de parole que doit réaliser un gendarme!

Compétence en interaction (en milieu homoglotte, francophone):
Echange d'information: A2 : "Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et routinière ne demandant qu'un échange d'information simple et direct" ex: diriger la circulation sur les Champs-Élysées?

- *Ho direttto il traffico per 10 giorni alle (a Les ?) Champs-Élysées,... si dice [champs]* ?*
- *No, si dice [chams]**

Le professeur aussi dans son attitude d'hyper correction commet une erreur en proposant la prononciation de "Champs" isolément de son contexte qui justifie la prononciation du s final (la liaison).

Certes si Madame Yolande, dans sa "méthdologie non-conventionnelle" avait utilisé une chanson authentique, "*Aux Champs Élysées...*" de Joe Dassin, au lieu d'une comptine improbable...

<http://www.youtube.com/watch?v=d9V-zUIrhEE>

Au delà du comique...

... et des compétences certaines dans la rhétorique de la *captatio benevolentiae* (pour ne pas dire autre chose...!) auprès de son interlocuteur (et de son public),

Albert Sordi n'aurait-il pas mérité au moins un certificat de **niveau A2**, suffisant pour son projet professionnel?

"Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité. Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels..."

Il le prouve d'ailleurs en indiquant la direction à des touristes français... à Rome. Tout en protestant du fait qu'il n'a pas obtenu l'attestation l'autorisant à le faire...! (valeur de légitimation sociale du diplôme)

Conclusion dans le jargon du domaine didactique:

La méthode traductive et la focalisation sur la faute empêchent de faire émerger et de valoriser les **compétences partielles** décrites de façon positive dans le CECR afin de promouvoir l'**agentivité** (Bandura) du sujet apprenant plurilingue, afin de soutenir ses visées personnelles ou professionnelles dans l'usage des langues.

2. Indagine su disagio linguistico e valutazione

Obiettivo: esaminare il concetto di errore e l'impatto della valutazione linguistica sul piano psicoaffettivo a partire dalle rappresentazioni degli studenti dell'ateneo maceratese

Strumento: questionario quali-quantitativo (15 domande con risposte chiuse/aperte) somministrato in modalità mista (<http://errorevalutazione.altervista.org>)

Campione: 134 studenti dell'ateneo (69% Lingue, 27% Mediazione, 3% Sc. Formazione, 1% altro)

Che cosa vuol dire 'parlar male' una lingua?

- Carenze morfosintattiche 46%
- Pronuncia errata 22%
- Uso inappropriato o carente del lessico 17%
- Incapacità di farsi capire, di esprimersi o di interagire (*produzione/interazione orale*) 35%
- Incapacità di comprendere l'altro (*ricezione orale*) 7%
- Transfert negativo dalla lingua madre 7%
- Scarsa conoscenza della cultura obiettivo 2%
- Altro 3%

La lingua come 'norma' da apprendere

Prevale il concetto di lingua come 'norma'
spesso correlata ad una percezione negativa dell'errore

Quando il docente mi corregge mi sento ignorante, poco preparato, stupido

Secondo me parlare male una lingua significa non avere una buona pronuncia, sbagliare la grammatica e non conoscere la costruzione tipica della lingua.



Approcci formalistici (es. metodo grammatico-traduttivo)

- la **lingua** è considerata una *struttura logica e perfetta*, un modello da *imparare ed applicare* (più che da usare) sulla base di specifiche regole; pertanto la traduzione e la lezione frontale sono le tecniche dominanti.
- l'**errore** è considerato una deviazione rispetto alla 'norma' linguistica, un "fuori pista" da evitare (*errare* = uscire fuori, allontanarsi dal vero...)

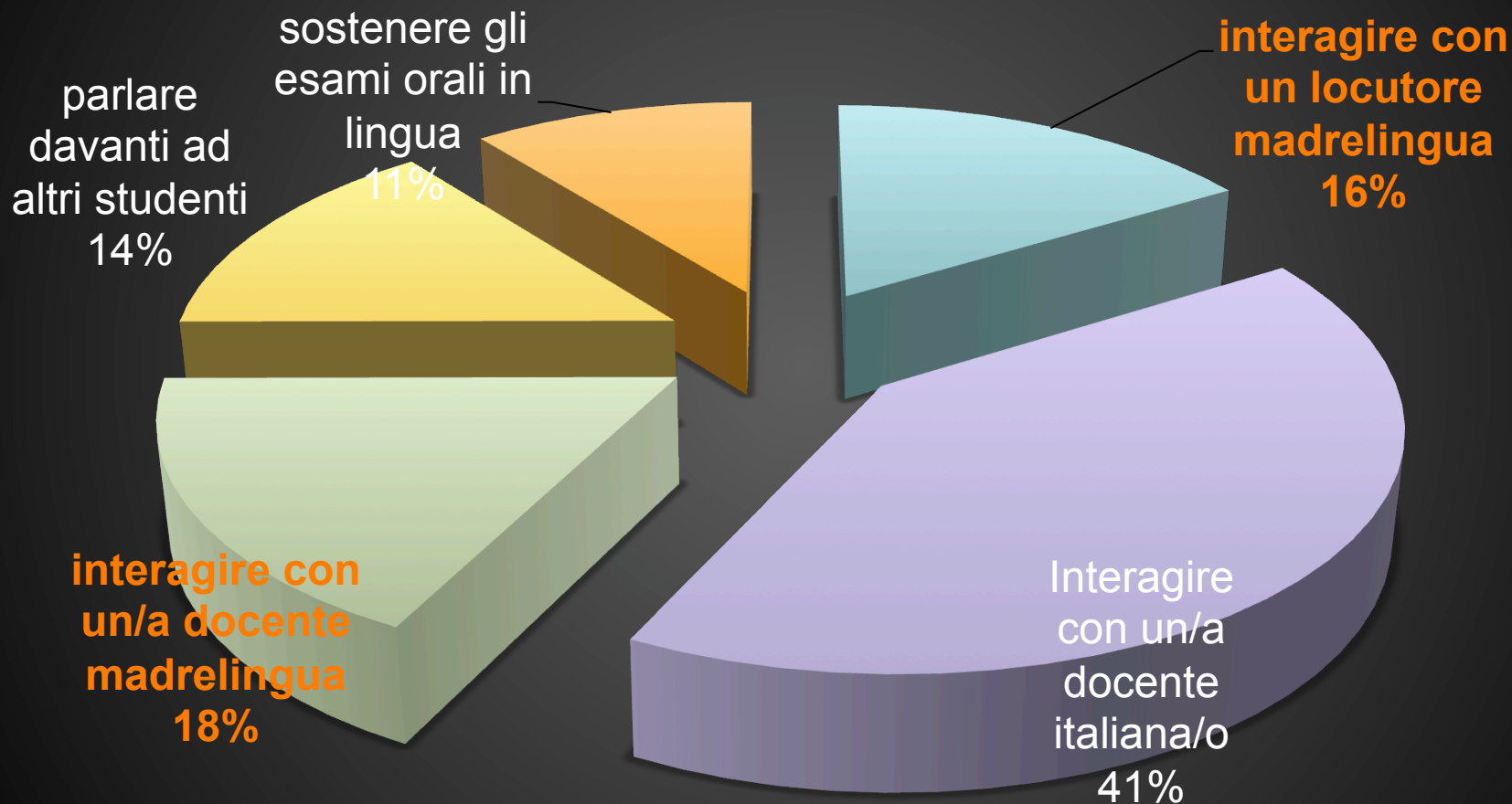
Analisi contrastiva: postula che prevedendo le difficoltà di apprendimento della LS, l'insegnante può evitare la formazione di abitudini non corrette; l'errore è espressione dell'interferenza delle "abitudini linguistiche" della lingua materna sulla LS.

Metodi diretti: immersione totale nella lingua obiettivo; acquisizione di abitudini verbali grazie all'imitazione di modelli; l'insegnante è un parlante nativo o ha una competenza di pari livello

Approcci strutturalisti: ripetizione di frasi modello con particolare attenzione alla pronuncia; diffusione del laboratorio audio-orale e del testing oggettivo

ERRORE = INDICE DI MANCATO APPRENDIMENTO

Disagio linguistico nelle attività di produzione/interazione orale



Prove d'esame + ansiogene

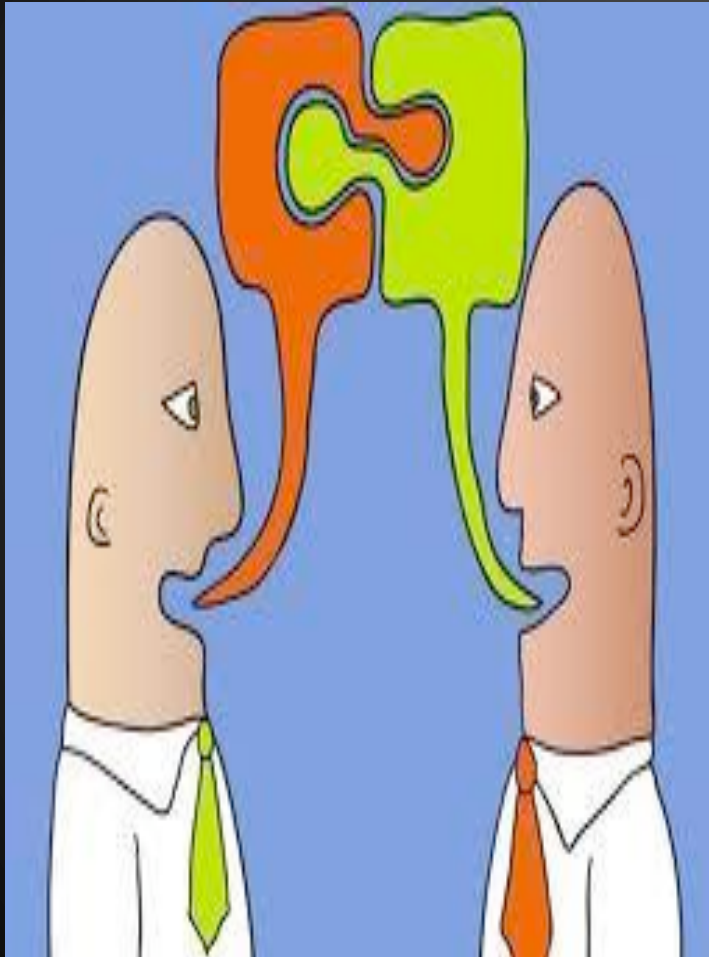
1° lingua straniera

interrogazione orale	72	27%
questionario scritto	11	4%
test a scelta multipla o V/F	10	4%
composizione scritta	38	14%
giochi di ruolo con altri studenti	24	9%
dettato	26	10%
traduzione	23	9%
test grammaticale	52	19%
Altro	13	5%

2° lingua straniera

interrogazione orale	77	25%
questionario scritto	12	4%
test a scelta multipla o V/F	5	2%
composizione scritta	45	15%
giochi di ruolo con altri studenti	22	7%
dettato	51	17%
traduzione	37	12%
test grammaticale	49	16%
Altro	5	2%

La lingua come capacità di esprimersi e/o di comunicare



- non riuscire almeno a capire e farsi capire nella lingua straniera
- essere incapace di farsi capire quando la si parla, o farsi capire con difficoltà
- non riuscire a sostenere un semplice colloquio orale
- non avere abbastanza fluidità del discorso
- non saper parlare fluente una lingua è come non saper comunicare

Approcci comunicativi e umanistico-affettivi

Approcci comunicativi

Obiettivo di apprendimento è la competenza comunicativa ('saper fare' con la lingua):

- materiale autentico, input vario e ricco, uso della lingua in contesto
- visione positiva dell'errore (> peso all'efficacia comunicativa')

Approcci umanistico-affettivi

L'alunno è "fulcro emotivo" e non solo razionale del processo didattico:

✓ rimozione delle fonti d'ansia: atmosfera di classe, riduzione competitività, correzione dell'errore non ansiogena

L'errore: "termometro" del processo di apprendimento



Sulla base della **teoria dell'interlingua** (Corder, Selinker) e dei successivi studi di **linguistica acquisizionale** l'errore è considerato un'ipotesi "provvisoria" che l'apprendente si crea circa il funzionamento della nuova lingua (es. *ho aperto la porta).

L'errore assume valore positivo in quanto permette all'insegnante:

- di capire lo stadio interlinguistico dell'apprendente e aiutarlo così a progredire;
- di definire e adattare la programmazione didattica in base ai bisogni dell'apprendente.

Errare paedagogicum est?

Guarda gli errori degli altri e correggi i tuoi (proverbio giapponese)	30	20%
Una cosa è dimostrare a un uomo che è in errore, un'altra metterlo in possesso della verità (John Locke)	8	5%
Gli errori, come pagliuzze, galleggiano alla superficie; chi cerca perle deve tuffarsi in profondità (John Dryden)	17	11%
Il più grande errore nella vita è quello di avere sempre paura di farne (Elbert Hubbard)	81	55%
Meglio stare zitti dando l'impressione di essere stupidi, che parlare togliendo ogni dubbio (Confucio)	12	8%
Altro	0	0%

Correzione dell'errore (attività)

deve correggermi sempre e comunque	45	33%
deve correggermi il più possibile	65	47%
deve correggere solo gli errori 'gravi'	7	5%
deve correggermi ma non davanti agli altri	3	2%
non importa se faccio qualche errore... parlando si impara	12	9%
Altro	5	4%

Correzione dell'errore (attività)

che segnali e corregga tutti gli errori	97	53%
che segnali e corregga solo gli errori più importanti	4	2%
che segnali gli errori perché possa autocorreggermi	40	22%
che mi corregga gli errori individualmente	11	6%
che prenda spunto dagli errori di tutti per fare una correzione collettiva	31	17%
Altro	0	0%

Correzione e valutazione dell'errore: tendenze generali

- gli **errori più corretti** sono in genere morfosintattici, fonologici, lessicali, e in misura molto minore gli errori pragmatici o di appropriatezza culturale, con alcune specificità (es. Mediazione)
- prevale una **visione 'sottrattiva' della valutazione**, in base al numero/entità dell'errore linguistico ("sapere la lingua") piuttosto che una valutazione in positivo fondata sul "saper fare"

Spunti per una valutazione formativa: l'opinione degli studenti

- **rispettare la personalità dello studente** (atteggiamento positivo del docente, maggiore flessibilità)
- **diversificare la correzione** in base al tipo di errore (es. errori di distrazione e non) e al tipo di prova (es. > peso a grammatica nello scritto)
- **applicare una valutazione trasparente e democratica** (esplicitazione dei criteri valutativi, uso di griglie)
- **fare una correzione collettiva/individualizzata** delle prove come occasione di apprendimento
- **segnalare gli errori** per lasciare la possibilità di autocorreggersi (correzione rilevativa)
- **valutare il rendimento** durante il corso oltre che la *performance* nelle prove d'esame (es. competenza raggiunta, impegno profuso, ...)

3. L'ère de l'évaluation

Le discours didactique actuel se focalise sur l'évaluation du niveau de l'apprenant, selon les grilles et paramètres du CECR, au détriment de la pédagogie de l'erreur.

3.1. Une certaine **emprise des organismes de certification** sur le domaine qui monopolisent les compétences d'expertise non seulement pour les opérations et le pouvoir de certification mais influencent la recherche et la formation didactologique en imposant leur modèle d'évaluation forgé pour une situation d'évaluation sommative en fin de parcours.

3.1. un exemple: C. Veltcheff, S. Hilton, 2003,
L'évaluation en FLE, Paris: Hachette, collection F.
(Formation des enseignants de FLE)

Chap.1.3. Comment évaluez-vous en FLE

1. Série 1. Vous êtes concepteur de sujets d'évaluation

question 1: Connaissez-vous le DELF et le DALF? Oui / non

Vous en inspirez-vous pour construire vos évaluations? Oui / Non

Commentaire sur la question 1:

"Cette question vous rappelle que des évaluations externes sont toujours possibles, voire souhaitable: le DELF et le DALF sont de diplômes de français délivrés par le ministère de l'éducation nationale français. Ils s'adressent aussi bien à des publics scolaires (certains systèmes éducatifs les ont intégrés dans leurs cursus, en Allemagne ou en Italie par exemple) qu'à des publics étudiants. Les sujets proposés sont progressifs et vous pourriez très bien vous en inspirer pour varier vos évaluations..."

C.Veltcheff: CV en 4ème de couverture: coordinatrice DALF en Allemagne...

3.1. C. Tagliante (Directrice du département évaluation et certifications au CIEP), *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE international (coll. Techniques et pratiques de classe), 2005.

p. 31-32 "la mesure quantitative des compétences langagières dans les examens de langue": la psychométrie au service de la mesure des compétences.

- Recourir à la technicité permet d'accroître l'objectivité de l'évaluation

- Permettre aux élèves de quitter le système scolaire munis d'une certification monnayable sur le marché du travail serait la réponse de la technicité à l'un des défis posés par la mobilité

- Mettre cette technicité au service des individus permettrait de leur fournir des certifications fiables

p. 83. Les tests présentés ici (TCF, DELF...) ont été conçus dans le respect absolu des niveaux de l'échelle de compétence du CECR. Ils répondent aux standards internationaux.

p. 85: Italie: Pays pilote pour avoir introduit les diplômes ALTE dans son système scolaire (Projet Lingue 2000), L'Italie confie l'évaluation en langues à des organismes certificateurs étrangers.

Effet washback sur le traitement pédagogique de l'erreur

Dans ce type de manuel de formation des professeurs:

- on ne propose pas de corriger l'erreur mais:
 - de recadrer l'erreur dans la bonne case de la grille d'évaluation selon les descripteurs de compétence (pragmatique, fonctionnel à l'acte de langage, correction linguistique)
 - d'évaluer si elle est compatible avec le niveau de référence du CECR.

Question de référence lors des formations de profs: "C'est du A2 ou du B1? "

(à propos d'une production d'apprenant dont le sens importe peu: c'est du matériau verbal...)

et non "Comment faire évoluer cet apprenant à ce stade?"

Evaluation formative?

La seule évaluation formative envisagée est:

- de faire prendre conscience à l'apprenant du niveau du CECR où il en est, ce qu'il a acquis globalement (listes de descripteurs du Portfolio Européen des Langues)

ex: je peux écrire une lettre amicale

- et de se donner des objectifs à partir de l'évaluation critériée mais globale de ses performances à un certain niveau, pour une certaine activité ou épreuve

ex: respect de la consigne, adéquation à la situation proposée, expression du sentiment, qualité de l'argumentation, maîtrise du système verbal, morphosyntaxe, vocabulaire...

Mais comment à partir de critères aussi peu précis???

Pédagogie de l'erreur

- Analyser l'erreur (tableau Debyser 1967) pour établir un bareme évolutif selon le niveau de compétence (niveaux d'acceptabilité selon les objectifs et les capacités à un certain niveau d'apprentissage):
on peut corriger sans sanctionner toutes les erreurs).

- Distinguer les fautes de performance et les erreurs systématiques ou d'incompétence
Ref: Pit Corder 1980:
selon que l'apprenant sait ou non corriger, on peut varier l'évaluation

La correction de l'erreur

André Lamy (1976): traiter l'erreur à partir de 4 opérations simples: ajouter, supprimer, déplacer, substituer.

Démarches de correction:

- signaler et demander une correction (individuelle ou collective)
- resituer l'erreur dans un contexte où la formulation utilisée est juste (interpréter la source de généralisation abusive)
- replacer la correction dans un paradigme pour générer une nouvelle règle
- conceptualisation à partir de l'observation de l'erreur et de la comparaison avec la langue maternelle

La pédagogie de l'erreur, centrée sur l'apprenant et sa voie d'accès à la langue, prend **du temps...**

- Temps que l'école ne veut plus accorder aux langues

- tyrannie de la performance, du programme, de la communication

- obsession de la rentabilité chiffrée, de la certification, des systèmes "qualité"

- Temps que l'enseignant n'est pas toujours disposé à "perdre", ni mis en condition d'accorder...

- Temps longs (dans les limites de la faisabilité et avec l'acceptabilité comme horizon) que l'apprenant post-moderne a du mal à accepter

Hâtez-vous lentement, et sans perdre courage,

Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage,

Polissez-le sans cesse, et le repolissez,

Ajoutez quelquefois, et souvent effacez. (Chant I, Art poétique de Boileau, 1674)

De la disparition de l'erreur à la disparition de la voix de l'apprenant

- L'expression de l'apprenant, le sens social de sa communication n'est plus pris en compte: on parle de production, de "produit"

Les dispositifs d'évaluation de projets communicatifs complexes (en véritable perspective actionnelle, comme lors des échanges) sont marginalisés car non objets de "certifications"

- Les "productions" restant sujettes à une interprétation individualisée du correcteur sont le plus souvent éliminées des tests qui se fondent sur la psychométrie "objective"

Dans les tests à QCM, l'erreur est pilotée a priori, et non plus à récupérer comme signe d'apprentissage en cours, dans un dialogue éducatif entre enseignant et apprenant qui s'inscrit dans le temps et dans un contexte particulier.